LES NOUVEAUX ENJEUX DE LA LITTERATURE AU CYCLE 3

GIR 32

IUFM de BRETAGNE, site de QUIMPER

(2002 – 2004)

Membres du groupe de recherche :

Responsable : Luc Maisonneuve (formateur de lettres, site de Quimper)

Danielle Kerbrat (PEMF – École de Port-Launay)

Didier Betin (PEMF – École Jean Monnet, Quimper)

Bernard Le Gall (IEN – Brest)

Christian Le Goualher (DEA – École Ferdinand Buisson, Quimper)

Bernard Rioual (PEMF – École Louis Hémon, Quimper)

Patrice Tanguy (PEMF – École Stang Ar C'Hoat, Quimper)

Contact :

luc.maisonneuve@bretagne.iufm.fr

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION. 6

2. COMMENT SE SOUVIENT-ON D'UN LIVRE ? (mémorisation / rappel / construire une culture /etc.). 9

3. PROGRAMMATION (S) / PROGRESSION (S) CYCLE 3 (3 classes et classes multi-niveaux). Propositions et commentaires. 10

Introduction 10

Les programmes officiels 12

a. Compétences de fin de cycle en littérature 12

b. Compétences à construire et dispositifs pédagogiques 13

c. Entrer dans une culture littéraire 14

d. Entrer dans les textes : la lecture de textes littéraires courts 16

Programmation de littérature au cycle 3 17

Une année de littérature au CM1 19

Programmation 2003-2004 : "Une année de littérature en classe de CM1" 20

Autre proposition du groupe de recherche 31

4. RÉSEAUX DE LECTURE : 34

Introduction (principes, justifications et commentaires). 34

Autour d'un auteur : Susie Morgenstern. 36

a. Qui est Susie Morgenstern ? 36

b. Qu'a t-elle écrit ? 36

c. "Joker", le roman de la liste officielle. 37

d. Quels autres livres du même auteur pour les élèves du cycle 3 ? 41

e. Comment travailler ces livres en réseaux ? 43

f. Une bibliographie des livres de Susie Morgenstern. 45

Autour d'une œuvre : *La Barbe-Bleue* de Charles Perrault 47

a. Présentation 47

b. Sources de différents commentaires 48

c. Mise en réseau 48

d. Une séquence....50
e. Deux autres versions....54
Autour d'un thème : « Le thème des filles » ou comment être autre chose qu'un garçon en littérature. 60
a. Introduction 60
b. Quel réseau de lecture ? 60
c. La question de la place de l'héroïne féminine dans la programmation....63
d. Une proposition de progression pour trois titres dans le cycle 64
e. Une programmation de littérature au cycle 3 68
f. Une progression pour une année de CE2 :....70
g. Conclusion....80
h. Annexes....81
i. Bibliographie :....83
Autour d'un genre : le genre policier. 85
a. Sommaire....85
b. Le roman policier 85
c. Les tendances du roman policier pour la jeunesse 86
d. Le « paratexte »(indications iconiques et textuelles) 87
e. Etude des premières pages....91
f. Les personnages....93
g. L'atmosphère du roman policier 95
h. La construction de l'énigme....97
i. Résumés des romans pour la jeunesse cités ci-dessus. 98
5. ÉTUDES D'ŒUVRES INTÉGRALES (propositions de séquences) :....107
Introduction (principes, justifications et commentaires).....107
Roman : *Pinocchio* de Carlo Collodi (Folio n°3750 – éd. 2003)....109
a. Préparation....109
b. Pistes d'étude....121
c. Séquence....124

Album : *Le génie du pousse-pousse* de Jean-Côme Noguès Anne Romby (Éditions MILAN – 2001, Toulouse).....141
a. Introduction 141
b. Séquence.....145
c. Activités.....153
Poésie : *Eugène Guillevic, un poète* d'Eugène Guillevic.....162
a. Grille d'analyse de l' œuvre à partir du Livret d'accompagnement : « lire et écrire au cycle 3 » - Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle 162
b. Proposition d'étude en classe: en CM2 (niveau 3) 164
c. Oeuvres de Guillevic 171
Contes : *La petite marchande d'allumettes* d'Hans-Christian Andersen illustré par George Lemoine.....173
a. Séquence.....173
b. La petite marchande d'allumettes (texte).....176
c. Extraits du livre d'O. Kebo, Bienvenue en enfer, Sarajevo mode d'emploi 178
Théâtre : *Mange-moi* de Nathalie Papin.....180
a. Introduction 180
b. Avant de commencer le travail.....184
c. Séquence.....205
d. Prolongements.....215
6. LES ATELIERS DE LECTURE 216
Introduction 216
Proposition d'ateliers de lecture.....218
a. Atelier n° 1 : le déchiffrage / les relations graphophonologiques 219
b. Atelier n° 2 : lecture à haute voix.....222
c. Atelier n° 3 : aide à la lecture d'œuvres intégrales / lecture accompagnée, commentée 223
d. Atelier n° 4 : la chronologie, la logique et la causalité 224
e. Atelier n° 5 : les procédés de substitution 225
f. Atelier n° 6 : l'implicite 226
g. Atelier n° 7 : le personnage.....228

h. Atelier n° 8 : les primitives 229
i. Atelier n° 9 : poser des questions 230
j. Atelier n° 10 : évocation 231
k. Atelier n° 11 : le narrateur, le point de vue 232
l. Atelier n° 12 : dire, écrire à partir d'un et/ou sur un texte littéraire 234
Conclusion 235
7. CONCLUSION 237
8. BIBLIOGRAPHIE 240
Ouvrages littéraires (corpus : Documents d'application des programmes – Littérature, Cycle 3, août 2002) : 240
Albums 240
Contes 241
Poésies 241
Romans et récits illustrés 241
Théâtre 243
Ouvrages "théoriques" (N.B. : tous ces ouvrages "théoriques" ont fait l'objet d'un recueil de notes ou de synthèse(s) disponible sur disquette(s)) : 243
Ouvrages didactiques 246

1. INTRODUCTION.

Si l'introduction de la littérature dans les programmes de cycle 3 de l'école primaire de février 2002 en lieu et place du "français" a été dans l'ensemble bien accueillie, celle-ci n'a pas été sans poser de nombreuses questions et difficultés. Les Instructions Officielles sont en effet très explicites tant en ce qui concerne le nombre d'ouvrages à lire au cours des trois années du cycle 3 (10 ouvrages par an) qu'en ce qui concerne leur genre et même leur choix (par l'adjonction d'un corpus de 180 titres – Ministère de l'Éducation Nationale (août 2002), *Littérature Cycle 3*, SCEREN [CNDP]). En outre ce même document d'application et le suivant (Ministère de l'Éducation Nationale (octobre 2003), *Lire et écrire au cycle 3 – Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*, SCEREN [CNDP]) précisent les divers objectifs et modalités de lecture attendus par les programmes de février 2002.

L'ensemble de ces documents officiels constitue une nouvelle approche de la lecture au Cycle 3 de l'école primaire. Cette nouvelle approche renouvelle les enjeux de la discipline "français". Il nous est donc apparu comme indispensable d'identifier tout d'abord ces nouveaux enjeux, puis de comparer les différents documents et instructions officiels pour enfin nous interroger sur la faisabilité des modalités proposées. Nous ne pensons pas bien entendu avoir fait le tour de tous les problèmes rencontrés. Le travail que nous présentons ne fait le plus souvent que lever l'un d'entre eux, il reste beaucoup à faire tant les programmes de février 2002 sont ambitieux.

C'est ainsi que notre première réflexion a porté sur une analyse des documents officiels. C'est aux très nombreuses interrogations que nous nous sommes posées (qu'est-ce que les programmes officiels entendent par "littérature" ? en quoi cette définition est-elle proche ou éloignée des innombrables définitions proposées par la recherche en littérature ? comment est-elle reliée à l'apprentissage de la lecture ? qu'apporte-t-elle de nouveautés par rapport aux anciennes instructions ? quels sont les points, les éléments, les plus particulièrement problématiques ? etc.) que la première partie de ce rapport tente de répondre. Ces réponses ne prétendent pas être toujours objectives. Notre analyse rend compte de nos discussions et parfois même de nos désaccords. Il ne s'agissait pas pour nous de décrire ou de paraphraser les documents officiels mais bien de les interroger sur chacun des points qui nous sont apparus comme incertains, peu explicités voire parfois contradictoires selon le document analysé.

À partir de cette analyse nous avons décidé de considérer que ce nous allions désormais appeler "littérature" correspondrait aux 180 ouvrages retenus dans le document *Littérature* et de traiter plus particulièrement quatre éléments difficiles à mettre en place dans les classes de cycle 3 : élaborer une programmation sur l'ensemble du cycle 3 et de manière plus détaillée une programmation sur

une année de ce cycle, la classe de CM1 ; proposer quelques mises en réseaux à partir de thèmes, genres, auteurs, ouvrages extraits du corpus *Littérature* ; construire quelques séquences d'étude d'œuvres intégrales et, enfin, compte tenu des difficultés rencontrées par les élèves, commencer à bâtir un ensemble d'activités regroupées sous le titre générique d'"ateliers de lecture".

Pour chacun de ces quatre points, nous nous sommes efforcés de tester la validité de nos propositions dans des classes de cycle 3. Nous ne pouvons hélas pas affirmer que tout est réalisable. Deux années de recherche passent très vite. Il faudra beaucoup plus de recul pour mesurer la pertinence des programmations, réseaux, séquences et ateliers de lecture présentés ci-dessous. Le cycle 3 est en effet composé de trois classes (CE2, CM1 et CM2), il faut donc trois années pour le parcourir entièrement. Il ne peut par conséquent être question de tirer des conclusions définitives après seulement deux années d'expérimentation (une seule année en fait, la première ayant été essentiellement consacrée à l'analyse, la lecture et l'élaboration d'outils).

C'est ainsi que les programmations présentées dans la troisième partie, si elles sont effectivement mises en place dans des écoles de Finistère, demandent à être suivies sur l'ensemble du cycle 3 pour être critiquées et amendées. En ce qui concerne la classe de CM1, tout ce que nous pouvons en dire c'est que celle-ci correspond à ce qui a été fait. Une évaluation des élèves en CM2, évaluation qui reste à construire, pourrait seule permettre de mesurer le bien fondé d'une telle modalité de travail. Il en va de même en ce qui concerne les réseaux de lecture, les séquences et les ateliers de lecture.

Nous pensons néanmoins avoir tenté de répondre à notre question initiale sur les nouveaux enjeux de la littérature au cycle 3 de l'école primaire : enjeux culturels d'une part, enjeux "techniques" d'autre part à la fois pour un apprentissage continué de la lecture au-delà du cycle 2 et dans la mise en place effective de modalités de travail dans les classes de cycle 3.

Même si ces derniers peuvent apparaître comme la clé de la réussite de l'application des programmes de février 2002, nous avons toujours eu le souci de nous appuyer sur des références théoriques dont la bibliographie est le témoin. Ces références sont pour une part des ouvrages didactiques et, pour une autre part, des ouvrages de réflexion théorique portant essentiellement sur l'apprentissage de la lecture, sur le fonctionnement cognitif et sur la constitution du champ littéraire.

Nous n'avons pas voulu non plus faire une présentation uniforme de notre travail afin de préserver au maximum la diversité d'approches des différents membres du groupe de recherche. Nous pensons qu'au-delà d'un accord sur les principes il était important de conserver ces différences, cela pour éviter tout dogmatisme. Nous le répétons nous n'avons pas la réponse mais des réponses toutes plus ou moins factuelles et provisoires. Objectiver ces réponses nous a permis d'en mesurer leur

fragilité mais aussi leur qualité. Le propositions que nous faisons ont au moins le mérite d'exister et de ce fait de pouvoir désormais servir de points d'appui.

Enfin, il faudra nous excuser pour le côté parfois "bricolé" de certaines d'entre elles. Ce bricolage n'est que le reflet de l'empirisme dans lequel nous les avons le plus souvent élaborées, les classes dans lesquelles la plupart d'entre elles ont été "expérimentées" nous renvoyant au fur et à mesure des remarques et des propositions concernant leur application.

2. **COMMENT SE SOUVIENT-ON D'UN LIVRE ? (mémorisation / rappel / construire une culture /etc.).**

3. PROGRAMMATION (S) / PROGRESSION (S) CYCLE 3 (3 classes et classes multi-niveaux). Propositions et commentaires.

Introduction

Construire une culture littéraire, respecter les contraintes exigées par les programmes officiels de l'école primaire de février 2002 exigent une longue réflexion. Il est en effet très difficile de mettre en place sur l'ensemble du cycle 3 un programme de lecture qui tienne compte de toutes les exigences attendus. Les programmations proposées ci-dessous s'efforcent d'y répondre sans toutefois y parvenir tout à fait. Les enjeux sont en effet multiples :

- étudier 10 œuvres intégrales par année scolaire dont 7 d'entre elles devront être choisies dans le corpus des 180 ouvrages retenus par le document officiel intitulé *Littérature* (MEN, Documents d'application des programmes, SCEREN – août 2002). En outre 4 d'entre elles doivent être des œuvres dites "classiques" sans que soient indiqués à quels critères il est possible d'identifier une œuvre classique ;
- varier les genres étudiés : contes, albums, romans, théâtre, poésie, bande dessinée. Les frontières sont parfois très floues entre les ouvrages. Ainsi, un album peut très bien avoir pour support un conte, une bande dessinée une poésie, etc.
- établir une progression. Il paraît en effet difficile de proposer les mêmes ouvrages à des élèves de CE2 et à des élèves de CM2. C'est ainsi d'ailleurs que le document *Littérature* donne des indications sur le niveau de difficulté des différents ouvrages ;
- tenir compte des élèves en difficulté. Ici la taille de l'ouvrage (nombre de pages notamment) choisi sera aussi décisive que la difficulté proprement dite du texte ;
- enfin, et ce n'est nullement négligeable, la disponibilité des ouvrages.

L'ensemble de ces contraintes fait que les programmations proposées ci-dessous ne valent essentiellement que dans les écoles et les classes où elles ont été appliquées. Elles demandent toutes un investissement non négligeable de la part des équipes et des enseignants qui les ont mises en place ne serait-ce que par les très nombreuses lectures qu'elles entraînent.

Bien que nous nous soyons toujours efforcés de donner des indications de temps, celles-ci restent très dépendantes des élèves concernés : telle classe ira beaucoup plus vite, telle autre beaucoup plus lentement.

Le nombre d'ouvrages disponibles sur le marché, les intérêts et la variété des situations scolaires ne permettent pas d'aller au-delà. C'est à chacun de s'emparer de ce travail s'il le désire pour se

l’approprier. Il nous semble en effet que d’une manière ou d’une autre il est impossible de travailler sans une réflexion collective (cas des écoles à plusieurs classes) et à tout le moins individuelle (sa propre classe et/ou classes multi-niveaux) sur le sujet.

Les programmes officiels

a. Compétences de fin de cycle en littérature

Parler	. formuler dans ses propres mots une lecture entendue . participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue .être capable de restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés . dire quelques-uns uns de ces textes en en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'expliciter cette dernière) . mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique
Lire	. se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre . se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche . comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait…) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation…et en faisant les inférences nécessaires . lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors de reprises
Ecrire	. élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation . écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques lus et dits

b. Compétences à construire et dispositifs pédagogiques

1. Entrer dans un ouvrage : la lecture longue		
Compétences attendues à la fin du cycle III	*…ce qui suppose de…*	*…dispositifs pédagogiques*
Adapter son comportement de lecteur pour conduire à son terme la lecture d'une œuvre longue et/ou complexe.	lire un texte littéraire long en le comprenant, en mémorisant ce qui a été lu et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises (pouvoir faire des résumés d'étape et des hypothèses sur la suite) focaliser son questionnement sur des zones d'incompréhension, d'ambiguïté (texte seul, relations entre le texte et les images) effectuer des relectures partielles émettre des hypothèses de lecture élaborer des stratégies personnelles de lecture	**Echanges collectifs ou en petits groupes** au cours desquels trois capacités doivent être constamment sollicitées : **anticiper, mémoriser, résumer**. - Prendre en compte la dimension temporelle de la lecture, adopter un rythme de lecture adapté à la longueur du texte - Développer des attentes de lecture;gérer un différé imposé par le texte pour l'entrée dans l'action - Conserver des résumés d'étapes - Matérialiser la progression de l'histoire (schématiser, faire commenter les titres de chapitres ou en donner aux passages lus, faire énoncer les étapes clés…) - Comprendre et interpréter le texte (confronter le produit de sa lecture à celui des autres, situer et interpréter les points de résistance du texte, argumenter et justifier) **Débats interprétatifs** Le maître ménage des moments d'échanges relatifs - aux zones d'ombre du texte qui peuvent constituer des obstacles à la compréhension - aux impressions ressenties et à ce qui les suscite - aux jugements esthétiques et éthiques sur les actes et les motivations des personnages - aux liens établis avec d'autres textes, des expériences personnelles, l'actualité

		Comités de lecture : moments ritualisés permettant aux élèves d'échanger sur leurs lectures

c. Entrer dans une culture littéraire

Compétences attendues à la fin du cycle III	*…ce qui suppose de…*	*…dispositifs pédagogiques*
Adopter une "posture" interprétative	participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire avoir la capacité à vérifier dans le texte (et/ou à rechercher dans les images) ce qui interdit ou permet l'interprétation proposée	**Débats interprétatifs** Conduits par le maître, ils ont pour but : • de situer et d'interpréter les points de résistance du texte, ses ambiguïtés • de confronter les lectures et/ou les hypothèses et les questions d'argumenter et de justifier les choix en ayant recours au texte et aux images
Lire personnellement au moins un livre par mois; prendre appui sur ses lectures antérieures pour faire ses choix		**Lectures en réseau** **Carnet de lecteur** **Anthologie personnelle**
Mémoriser /restituer des extraits de texte particulièrement appréciés		**Mémorisation** (poème, théâtre, roman, conte…en privilégiant les textes qui sont des "modèles de langue")

Manifester un rapport poétique à la langue et au langage	être sensible au langage et à la langue (rythme, ton, image, évocation…) être capable de mettre en voix un texte court pour faire entendre son interprétation	**Diction**

d. Entrer dans les textes : la lecture de textes littéraires courts

Compétences attendues à la fin du cycle III	*...ce qui suppose de…*	*...dispositifs pédagogiques*
Comprendre, en le lisant silencieusement, un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait) de complexité adaptée à l'âge des élèves et à leur culture (connaissances antérieures)	comprendre la situation d'énonciation, ses enjeux, sa dynamique (qui parle, à qui, quand et où, pour quoi faire ?) traiter l'implicite du texte, ses ambiguïtés ; faire des déductions, élaborer des inférences	**Activités d'entraînement relatives au traitement de la cohésion du texte et de sa cohérence** Ces activités se déroulent à deux moments différents : soit dans les ateliers de lecture, soit dans les moments consacrés à l'observation réfléchie de la langue • présence de substituts • temps de la narration / chronologie des évènements • connecteurs **Ecrits de travail** **Débats interprétatifs** Le maître amènera les élèves à dire comment ils ont procédé pour comprendre l'implicite ; la confrontation permettra d'analyser les erreurs et les variations, ainsi que les modalités d'appropriation du texte.

Programmation de littérature au cycle 3

(école Jean-Monnet à Quimper ; année scolaire 2003-2004)

Le travail qui suit est le fruit d'une réflexion menée en équipe de cycle au mois de juin 2003, afin de préparer notre programme de littérature pour l'année scolaire à venir. Ce document se présente sous la forme de trois volets différents :

- la programmation annuelle prévue pour l'ensemble du cycle
- la programmation réalisée effectivement durant l'année pour la classe de CM1
- le détail des activités mises en place autour de chaque œuvre retenue
- La mise en place d'une programmation annuelle concernant tout le cycle 3 (3 classes, 1 classe de chaque niveau) a été pour nous l'occasion de sélectionner un certain nombre de critères qui nous paraissaient les plus importants : lire et faire lire des romans de genres différents et de difficultés croissantes dans les trois classes du cycle ; lire et faire lire des contes traditionnels de mêmes auteurs (Andersen, Grimm, Perrault) à chaque niveau afin de créer un "fil rouge" sur les trois années du cycle ; lire et faire lire des recueils de contes plus contemporains et différents à chaque niveau du cycle afin de ne pas enfermer les élèves dans une structure unique ; lire, faire lire et apprendre à chaque niveau du cycle des textes poétiques d'au moins deux écrivains différents dans leur démarche littéraire (Prévert/Tardieu ; La Fontaine/Apollinaire…) ; privilégier à chaque niveau du cycle un genre littéraire particulier. Ces critères une fois définis, chaque maître a pu en fonction de ses goûts et de ses connaissances proposer aux autres les œuvres de littérature qu'il souhaitait travailler avec sa classe.

Au fil de l'année scolaire, la programmation s'est un peu modifiée… D'une part, la circonscription de Quimper VIII s'est dotée d'une collection de nouveaux titres disponibles en 25 exemplaires chacun et il nous a donc semblé judicieux et normal de travailler sur quelques titres disponibles. C'est ainsi que la classe de CM1 a lu "Histoires pressées", "Kourou" et "Le match de foot qui dura tout un été" en remplacement de "Longue vie aux dodos" et de "La mouette et le chat". D'autre part, le travail prévu en poésie n'a que partiellement été mené : difficultés pour sélectionner quelques œuvres dans un vaste corpus ; difficultés dans la fréquence d'étude des textes au cours de l'année (faut-il plutôt les étudier comme un récit tous en même temps ou privilégier une approche discontinue sur une plus longue période ?) Enfin, privilégier un genre à chaque niveau du cycle serait sans doute moins artificiel si ce choix était fait en fonction d'un projet d'écriture et non d'un niveau de classe.

Le troisième volet de ce travail est le détail pour chaque œuvre étudiée de quelques activités réellement mises en place au cours de cette année scolaire 2003-2004 dans la classe de CM1. Il essaie de recouvrir deux domaines différents : les activités autour de la maîtrise de la langue (dire, lire, écrire) et les activités mettant en jeu d'autres disciplines (histoire, géographie, sciences…) liées entre elles dans des projets pluridisciplinaires. Cette "liste" d'activités possibles n'est évidemment ni exhaustive, ni fermée ; elle est seulement le compte rendu d'une première année de littérature dans une classe de CM1.

Une année de littérature au CM1

Périodes	Ouvrages étudiés	
Septembre-Octobre	-travail sur le conte à partir de : *Les trois plumes* de Grimm *Le pêcheur et sa femme* de Grimm	Conte (merveilleux)
	Vendredi ou la vie sauvage de Michel Tournier	Roman (aventure)
Novembre-Décembre	*Les Mange-Forêts*	Roman (science fiction)
	La petite marchande d'allumettes d'Andersen	Conte, album
Janvier-Février	*Verte* de Marie Desplechin	Roman (plusieurs narrateurs)
	Les doigts rouges de Marc Villard	Roman (policier)
Mars-Avril	-travail sur un genre poétique à partir de : *Les fables* de Jean de La Fontaine	Poésie
	Kourou de Thierry Lenain	Conte "philosophique"
	Le mousse du bateau perdu d'Yvon Mauffret	Roman (aventures)
Mai-Juin	*Histoires pressées* de Bernard Friot	
	Le match de foot qui dura tout un été	Roman
	Joker de Susie Morgenstern	Roman

Programmation 2003-2004 : "Une année de littérature en classe de CM1"

Titres des œuvres	**Nombre de semaines, de séances**	**Travail réalisé à partir de l'œuvre étudiée**	**mise en réseau avec d'autres œuvres**
Les trois plumes Et *Le pêcheur et sa femme* Les frères Grimm	3 semaines 12 séances 1 sortie théâtre	**Lire** - lecture intégrale des deux contes en classe - lecture théâtralisée de dialogues écrits par les élèves à partir du conte "Le pêcheur et sa femme" - toute l'année, lecture d'autres contes par le maître (contes préparés par groupes de 2 ou 3 élèves puis lus en classe de CP) Dire - repérage de la structure du conte, des éléments constitutifs de cette structure (personnages, lieux, objets magiques…) - débat sur : les besoins et les envies (qualités et défauts) **Ecrire** - un texte imaginé à partir d'illustrations - une suite dialoguée entre deux personnages Autres activités - spectacle théâtre "Le pêcheur et sa femme" - ateliers de lecture : texte de closure, questionnaire - travail sur le dialogue (ponctuation, verbes…)	.autres contes de Grimm .contes traditionnels : Perrault, Andersen .contes des origines : Kipling .fable de La Fontaine : *Le pêcheur et le petit poisson*

Vendredi ou la vie sauvage Michel Tournier	1 mois (lecture feuilleton) 1 sortie théâtre	**Lire** - lecture intégrale de l'œuvre par le maître : chaque jour en fin de journée, lecture d'un ou deux chapitres - lecture de chapitres clés par les élèves **Dire** - court résumé oral tous les trois ou quatre chapitres (travail de mémorisation permettant de "garder le fil" de l'histoire) - débat sur : le naturel et le culturel, l'individuel et le collectif **Ecrire** - un portrait araucan Autres activités - spectacle théâtre *Vendredi ou la vie sauvage* (théâtre de l'Echange, texte de Michel Tournier adapté par Ricardo Montserrat) - mise en image : réalisation d'une bande dessinée par chapitre	. romans d'aventures : *L'île au trésor* de Stevenson *Le vieil homme et la mer* d'Ernest Hemingway . album sur le même thème : *L'île du monstril* d'Yvan Pommaux

Les Mange-Forêts De Kim Aldany	3 semaines 12 séances	**Lire** - lecture intégrale de l'œuvre en utilisant les trois modalités suivantes : lecture individuelle, lecture par le maître, lecture-résumé par les élèves (alternance de ces modalités en fonction des chapitres et de leur intérêt) - relevé des marques spécifiques du roman de science-fiction **Dire** - débat sur : les relations enfants/parents ; les personnages d'un roman (les bons et les méchants) **Ecrire** - le résumé de chapitres (2 ou 3 résumés successifs) **Autres activités** - ateliers de lecture : le schéma narratif (remise en ordre chronologique), la technique du retour en arrière dans le récit) -arts plastiques : utiliser différents matériaux pour fabriquer un personnage comme Pock ou Einstein	.autre livre de la même série des aventures de Kerri et Mégane

La petite mar-chande d'allumet-tes Andersen/ Georges Lemoine	2 semaines 8 séances	**Lire** -lire le texte brut, puis avec les illustrations -lire un texte parallèle à l'histoire et observer en quoi il le complète, en quoi les textes se répondent -lecture d'images : trouver les liens entre le texte et les illustrations **Dire** - débats sur : la pauvreté et les conditions de vie des enfants dans le monde ; la guerre (en particulier dans l'ex-Yougoslavie) ; la mort et la souffrance **Ecrire** - écrire des "phrases chocs" à partir d'illustrations **Autres activités** - vocabulaire : étudier quelques champs sémantiques (comment les mots traduisent ils les impressions, les sentiments) ; comparer un même texte traduit de plusieurs façons - arts plastiques : fresque collective murale à la manière de la fresque quimpéroise face au Chapeau Rouge.	. albums illustrés par Georges Lemoine dont : *Leïla* (enfance dans le désert) . autres contes d'Andersen (montrant la diversité des thèmes abordés) *La petite sirène* *Le vilain petit canard* .quelques contes de Noël moins tristes : *Le père noël et les fourmis* *Le père noël bleu* *Michka*

Verte De Marie Desple-chin	3 semaines 12 séances 1 film	**Lire** - lecture collective de la première partie : ce que l'on apprend, ce que l'on n'a pas comme informations -lecture en trois groupes des trois parties suivantes ; apports des informations d'un groupe à l'autre -questionnaires de compréhension sur la troisième partie **Dire** - débat sur : être un enfant unique ; être élevé par un seul parent; pouvoirs/sorcellerie et science **Ecrire** - travaux d'écriture très courts "à la manière de" : si j'étais une sorcière, les pouvoirs d'une sorcière… - écrire pour donner son point de vue (ce que je pense du prénom) **Autres activités** -comparaison entre le livre et le dessin animé retraçant les aventures de "Verte" (un seul point de vu au lieu de quatre) -exposition des travaux d'écriture et de dessin à la BCD	. autres récits de sorciers et sorcières : la série des “Harry Potter” *La potion magique de G.Bouillon* . contes traditionnels où apparaissent des fées et des sorcières : *Blanche Neige* *Cendrillon*

Les doigts rouges De Marc Villard	2 semaines 8 séances	**Lire** - lecture chapitre après chapitre au quotidien avec émission d'hypothèses au fur et à mesure - relecture à la fin pour vérifier les hypothèses de départ **Dire** - débat sur : les relations frères/sœurs dans une famille ; les mécanismes du suspense **Ecrire** - inscrire dans un tableau les informations sur les personnages, les lieux, les moments de l'action ; - différencier trois niveaux de lecture : les faits racontés (ce que l'on apprend), l'interprétation de Ricky (ce qu'il imagine), la réalité (ce qui s'est vraiment passé) - écrire une quatrième de couverture à partir d'un titre	. récits policiers : *L'assassin habite à côté* de Florence Dutruc-Rosset *Tirez pas sur le scarabée* de Paul Shipton *La villa d'en face* de Boileau Narcejac *Le chat de Tibili* de Didier Daenninckx
Les fables De Jean de La Fontaine	2 semaines 6 séances	**Lire** - lecture de fables 2 à 2 (différences, ressemblances…syntaxe, lexique de l'époque) **Dire** - lire les fables de façon théâtralisée, en -argumenter pour associer les animaux des fables aux personnages historiques représentés **Ecrire** - inscrire dans un tableau comparatif les substituts pour décrire les animaux et leurs traits de caractère **Autres activités** - inventer une autre fin (et si le loup ne mangeait pas l'agneau… que devient la cigale après son entretien avec la fourmi ?)	.autres fables : Jean de La Fontaine Esope .textes historiques sur Versailles et les courtisans, la journée du roi Louis XIV .textes avec loups et renards *Le roman de Renart* (extraits) *Le loup est revenu* de G de Pennart *Fantastique maître renard* de R.Dahl

Kourou De Thierry Lenain	2 semaines 8 séances	**Lire** - lecture alternée : élèves, maître (préparation de la lecture d'un chapitre par un groupe d'élèves) - lecture des illustrations comme facteurs d'une meilleure compréhension de l'histoire **Dire** - débats sur : le rôle de l'argent ; l'alimentation dans le monde et les OGM ; l'économie mondiale (pays producteurs, consommateurs) **Ecrire** -le portrait des héros de ce roman (Kouriens et Walliens) à partir des informations recensées au fil de la lecture - trouver un autre titre à chaque chapitre -questionnaires sur le sens de la lecture (2 questions par chapitre) **Autres activités** - arts plastiques : petit livre illustré (1 page par chapitre)	.autres livres du même auteur *Melle Zazie a-t-elle un zizi?* .articles de journaux sur les problèmes mondiaux abordés dans ce roman : -pays pauvres et pays riches -productions et surproductions -les OGM

Le mousse du bateau perdu D'Yvon Mauffret	3 semaines 12 séances	**Lire** - lecture intégrale de l'œuvre en utilisant les trois modalités suivantes : lecture individuelle, lecture par le maître, lecture-résumé par les élèves (alternance de ces modalités en fonction des chapitres et de leur intérêt) - relevé des marques spécifiques du roman d'aventures -lecture des illustrations (qu'apportent-elles en plus du texte?) **Dire** - débat sur : les relations entre un enfant et une personne âgée -discussion sur les vacances (où les passez vous ? avec qui ?) **Ecrire** - fiches de lecture sur les lieux, les personnages **Autres activités** - recherche sur Internet (site d'Etel et de Saint-Cado) permettant de visualiser les lieux précis du roman	.autres textes du même auteur *Pépé la boulange* d'Yvon Mauffret *L'ogre des mers* (contes) .romans, poésies, contes et légendes sur la mer (au choix)

Histoires pressées De Bernard Friot	2 semaines 8 séances	**Lire** - lecture d'une histoire par le maître (effet de surprise) - lecture des autres histoires à la carte (individuellement) -lecture en classe de 5 histoires proposant des schémas différents **Dire** - résumer une histoire en quelques phrases pour donner aux autres l'envie de la lire - expliquer la notion de paradoxe, de "chute" d'une histoire **Ecrire** -chaque groupe choisit l'une des 5 histoires lues en classe et écrit un texte "à la manière de" **Autres activités** -ateliers de lecture : travail sur l'implicite (fichiers)	.du même auteur *Les nouvelles histoires pressées* .contes autres que traditionnels : *Les sorcières sont N.R.V* de Yack Rivais *Histoires à la courte paille* de Pierre Gripari *Contes à l'envers*

Le match de foot qui dura tout un été	3 semaines 8 séances	Lire - lecture intégrale du texte - à chaque chapitre lu préparer 2 questions et y répondre Dire - débat sur : les loisirs et les sports pratiqués ; les voyages Ecrire - résumer chaque chapitre en trois phrases - compléter le livre de bord de Fausto (villes et pays visités) -répondre à un questionnaire préparé par un autre élève Autres activités -géographie : repérer le villes et les pays, tracer l'itinéraire -arts plastiques : dessiner à la manière de l'illustrateur	.compte rendu de voyages .extraits d'œuvres connues : Jules Verne (*Le tour du monde en 80 jours*) Hector Malot (*Sans famille*) Daniel Pennac (*L'œil du loup*) Jean-Claude Mourlevat (*L'enfant Océan*)

Joker De Susie Morgen-stern	3 semaines 8 séances	**Lire** - lecture individuelle du texte puis : -lecture choisie des passages où il y a des portraits (les élèves, le maître, la directrice) et des listes -repérage et explication des "petites phrases philosophiques" de Hubert Noël **Dire** - débat sur : le rôle de l'école, les différentes manières d'apprendre, l'apprentissage de la liberté et de l'autonomie **Ecrire** - inventer et écrire un texte à partir de 5 illustrations balisant bien le texte (avant la lecture) - écrire une liste de "jokers" pour la maison ou pour la classe	.autres titres du même auteur: *La liste de fournitures* *Sa majesté la maîtresse* *Grosse patate* *Le fiancé de la maîtresse* *Lettre d'amour 0 à 10 ans* .sur le thème de l'école

Autre proposition du groupe de recherche

Genre	Programme de lecture de l'élève	Démarches adoptées, moyens	Nombre de séances	Thèmes, valeurs, enjeux	Liens avec d'autres œuvres
Récit socio-réaliste	*Les nougats* de Claude Gutman	Lecture par la maîtresse	4	Respect mutuel	
Policier	*Tirez pas sur le scarabée* de Paul Shipton	Dévoilement progressif Mise en voix Ecriture d'un fait divers	6	Humour Stéréotypes du policier Narration à la 1ère personne (point de vue) Construction du suspense	BD : Ce cher Wilkinson, Clifton de Bob Groot Film : Le mystère de la chambre jaune Albums : La reine des fourmis a disparu de Frédéric Bernard et François Roca ; Touchez pas au roquefort de Bernard Stone et Rodolph Steadman Lecture libre de polars
Conte	*Barbe bleue* de Charles Perrault	Lecture en ligne par les élèves Comparaison de différentes versions Mise en voix Ecriture de 4èmes de couverture	8	Les valeurs humaines : autorité, jalousie, tentation Notion de morale L'interdit	Conte : *L'oiseau d'ourdi* Mythes : la boîte de Pandore Orphée et Euridyce, Adam et Eve
Conte	*La belle et la bête* de Mme Leprince de Beaumont	Lecture par les élèves Approche historique du contexte du conte Mise en voix	6	Laideur = méchanceté Les droits et devoirs dans la famille La métamorphose Rapport à la lecture et aux livres	Découverte d'œuvres d'art : les entretiens de *La belle et la bête* de Ravel Film : extraits du film de Cocteau

Album	Le type : *Pages arrachées au journal intime* de Philippe Barbeau	Lecture d'image Lecture par les élèves Lecture d'un brouillon d'auteur Ecriture de pages de journal	6	Vertu des histoires Tolérance / intolérance Surseoir à la violence Notion de morale Rapport à la lecture et aux livres	Arts visuels : Magritte Carnet de voyage : Delacroix, Titouan Lamazou *Exercices de style* de Queneau
Roman fantas-tique	*Le buveur d'encre* d'Eric Sanvoisin	Lecture en épisodes par les élèves à haute voix	4	Suspense différent du policier Rapport à la lecture et aux livres	BD : *Petit vampire va à l'école* de Joann Sfar
Album	*Le temps des cerises* de Jean-Baptiste Clément et Philippe Dumas	Lecture par les élèves Approche historique du contexte	1		Autres chants de résistance en liaison avec le programme d'histoire : la carmagnole, le partisan
Album	*Dans 3500 mercredis* d'Annie Agopian et Claire Franek	Lecture d'image Lecture par les élèves	2	Respect des générations	
Nouvelle	*Histoires pressées* de Bernard Friot	Lecture à haute voix par les élèves Transcodages en BD, diaporama, vidéo clip	10	Structure de la nouvelle : notion de chute Traitement du temps dans le récit Notion d'adaptation (cf. transcodages)	Lecture de nouvelles du même auteur
Album	Histoire à 4 voix (travail mené par stagiaires PE2) d'Anthony Browne	Lecture du texte Lecture d'images Rédiger la suite en adoptant un point de vue	6	Notion de point de vue : modification de l'interprétation en fonction du narrateur	*Le chat assassin* d'Anne Fine

Roman	*Robinson Crusoe* de Daniel Defoe	Lecture alternée enfants/maîtresse Approche historique : l'esclavage	8	Notion d'adaptation : les robinsonnades, voyage et altérité : les formes et thématiques du voyage l'insertion du descriptif : les marques temporelles et spatiales	Film : *Seul au monde* de Robert Zemeckis ; livres : *Deux ans de vacances* de Jules Verne *; Le royaume de Kensuké* de Mickael Morpurgo *; Vendredi ou la vie sauvage* de M. Tournier
Album	*Otto* de Tomi Ungerer	Lecture d'image Approche historique du contexte	4	Concept d'autobiographie de fiction (différence auteur/narrateur)	*Le journal* d'Anne Franck *Grand-père* de Gilles Rapaport

4. RÉSEAUX DE LECTURE :

Introduction (principes, justifications et commentaires).

Mettre en réseaux des textes, des auteurs, des thèmes, des genres, etc. c'est à proprement construire une culture. Comment rendre compte en effet des emprunts, des influences, des particularités sans regrouper, classer, comparer. L'intertextualité, non restreinte aux seuls textes, est infini : tout texte, tout film, toute œuvre d'art, renvoie plus ou moins à tous les autres textes, films et œuvres d'art. Nous avons dû par conséquent ne retenir que quelques angles d'attaque parmi les innombrables qui s'offraient à nous.

C'est ainsi que nous avons décidé de quatre entrées : un auteur, une œuvre, un thème et un genre. Pourquoi ces quatre entrées ? Parce qu'elles nous ont semblé les plus pertinentes dans le cadre d'un travail en cycle 3. Qu'est-ce qu'un auteur pour un élève de cet âge ? une œuvre ? un genre ? enfin, comment est-il possible à travers plusieurs œuvres, plusieurs auteurs et plusieurs genres de comparer les différentes manières d'aborder le même thème ?

Il y avait dons à chaque fois un double objectif : connaître un auteur singulier, une œuvre singulière, un genre particulier, un thème, ici les personnages féminins, et, simultanément commencer un travail sur les notions d'auteur, d'œuvre, de genre et, en l'occurrence de personnage. Commencer un travail sur les notions d'auteur, d'œuvre, de genre et, en l'occurrence de personnage.

L'auteur que nous avons retenu est Susie Morgenstern. Nous aurions pu en choisir bien d'autres. Il se trouve néanmoins d'une part que cette auteure est particulièrement appréciée des élèves de cycle 3 et de début du collège et que, d'autre part, nombre de ses ouvrages étaient disponibles dans l'une des classes engagées lors de notre recherche. Un choix par conséquent plutôt subjectif et pragmatique. Mais toute justification ne tend-elle pas en l'occurrence aux mêmes arguments ? Le travail que nous avons mené a conduit les élèves à lire plusieurs ouvrages de Susie Morgenstern. À partir de ces lectures, ils ont dégagé un certain nombre de caractéristiques communes aux ouvrages de Susie Morgenstern. Et, s'ils ne sont parvenus à dégager quelque chose comme le "style" de Susie Morgenstern, ils ont commencé à élaborer ce que peut être "l'univers" d'un auteur, sa façon de mettre le monde en scène, ses thèmes et ses personnages favoris. Ce n'est bien sûr que par la répétition d'un tel travail que les élèves pourront, par comparaison, caractériser tel ou tel auteur et affiner simultanément leur conception de la notion d'auteur.

L'œuvre choisie est *La Barbe-Bleue* de Charles Perrault. Nous l'avons retenue parce qu'il existe de très nombreuses versions du conte et que, très souvent, beaucoup d'autres ouvrages y font allusion ou s'y réfèrent. Le travail conduit ici ne diffère pas de celui mené sur Susie Morgenstern : à la fois

une étude précise du conte originel et des lectures comparatives de versions différentes. Là encore, seule la répétition peut installer une réelle réflexion sur l'intertextualité. Les enseignants doivent donc sans cesse d'une part recommencer le travail avec d'autres œuvres et, d'autre part, ne jamais oublier de faire référence aux œuvres étudiées précédemment. Mettre en réseau, c'est avant tout créer des liens que seuls les enseignants, dans un premier temps, sont capables d'identifier.

Le genre policier et le thème des "filles" développent exactement les mêmes principes : étude singulière et comparaison.

Si la mise en place de l'ensemble de ces quatre mises en réseaux a permis des activités extrêmement intéressantes, nous nous heurtons néanmoins au problème matériel suivant : comment, dans le temps imparti sur les trois années du cycle 3, répéter plusieurs fois ce type de travail ? Nous n'avons pas de réponse. Nous avons en effet abordé quatre types de mise en réseaux, soit quatre séquences. Si nous voulons répéter ces activités tout au long du cycle 3, il faudrait au moins que cela soit réaliser dans chacune des trois classes du cycle, soit douze séquences en trois ans sur les trente préconisées par les Programmes de février 2002. Ce n'est pas impossible, mais c'est extrêmement difficile. Ces séquences sont en effet particulièrement longues à réaliser du fait du nombre d'ouvrages à lire. Nous étudions en ce moment comment mettre en place un système s'inspirant de celui intitulé « lectures cursives » au collège, c'est-à-dire une sorte de lecture semi-autonome, de lecture accompagnée des ouvrages. Cela demande une organisation très précise et, notamment pour les élèves en difficulté, des modalités de travail que nous n'avons pas encore réussi à élaborer ni, *a fortiori*, à tester dans des classes. Ce travail reste donc à faire…

Autour d'un auteur : Susie Morgenstern.

***a. Qui est Susie Morgenstern* ?**

Susie Hoch est née le 18 mars 1945 à Newark dans le New Jersey. Très vite elle commence à écrire et devient même rédactrice en chef du journal de son lycée à Belleville, New Jersey. Sans cesser d'écrire, elle poursuit ses études à la Rutgers University, à l'Hebrew University de Jérusalem et à la faculté des Lettres de Nice, ou elle termine sa thèse de doctorat, en 1971, intitulée: "les fantasmes chez l'écrivain juif contemporain". Musicienne, elle a exercé ses talents à la contrebasse, en professionnelle, dans les registres jazz et classique. Après son mariage avec le mathématicien Jacques Morgenstern, elle devient française et embrasse la profession d'enseignante en anglais à la Faculté des sciences de Nice. Elle a deux filles, Aliyah et Mayah, avec lesquelles elle a écrit *Terminale, tout le monde descend* (Aliyah) et *Margot Mégalo* (Mayah).

Susie Morgenstern débute sa carrière en tant qu'auteur illustrateur, mais assez rapidement, au fur et à mesure que ses textes s'allongent et s'adressent à des lecteurs plus âgés, elle cesse de les illustrer elle-même.

"Tout m'intéresse", avoue-t-elle, "mais surtout l'amour, les gens, les rencontres, la famille, et les livres ", et ce sont ces thèmes que l'on retrouve dans chacun des ouvrages de Susie Morgenstern. Ils font partie intégrante de la vie des adultes, mais aussi des enfants. C'est la maternité qui a poussé Susie Morgenstern à écrire pour un jeune public. Dans ses différents ouvrages, elle s'adresse particulièrement aux jeunes lecteurs en choisissant d'en faire les héros de ses histoires. Elle raconte leur vie quotidienne, dans ce qu'elle a de plus commun (mais pas toujours simple), et de plus accessible, que ce soit les scènes de la vie scolaire dans A,B,...C.P, La Sixième, ou Margot Mégalo, des scènes de la vie familiale, dans *Lettres d'amour de 0 à 10* ...

b. Qu'a t-elle écrit ?

" Mes livres grandissent et je crois, commencent à sortir du « créneau ». Je n'ai jamais consciemment écrit pour les enfants. Il se fait simplement que ce que j'écris leur convient". Susie MORGENSTERN, *Dictionnaire des écrivains français pour la jeunesse.*

Selon les ouvrages, les thèmes abordés, et la longueur des textes, Susie Morgenstern choisit de s'adresser à un public plus ou moins jeune. Si *Un papa au piquet, Sa majesté la maîtresse, Cucul la praline* et d'autres titres encore sont destinés à des enfants âgés de 6 à 9 ans, les plus âgés, les pré-adolescents et adolescents donneront leur préférence à *La Sixième, Les Deux moitiés de l'amitié, Margot Mégalo, La Première fois que j'ai eu seize ans, L'Amerloque....*

La littérature de Susie Morgenstern est pour ces jeunes lecteurs " une sorte de littérature miroir, qui parle concrètement, de manière imagée et drôle ". Récompensés plusieurs fois, notamment par le grand prix du livre pour la jeunesse du ministère de la Jeunesse et des Sports en 1981, pour C'est pas juste, ou par le premier prix mille jeunes lecteurs en 1987 pour Oukélé la télé ? ou encore par le prix Saint Benoît pour La Sixième, les titres de Susie Morgenstern sont traduits en anglais, en japonais, en allemand et en espagnol, et sont tirés à plus de 25000 exemplaires. C'est une véritable reconnaissance du public mais aussi des professionnels, pour cet auteur de littérature de jeunesse

c. "Joker", le roman de la liste officielle.

La liste officielle des 180 ouvrages proposés par le Ministère de l'Education Nationale dans les documents d'application des nouveaux programmes 2002 nous donne la référence d'un titre de livre de cet auteur.

C'est un livre facile à lire, plein d'humour et de vie, qui plaît énormément aux élèves des classes qui l'ont déjà lu. Il y a tout d'abord ce personnage central, monsieur Noël, instituteur aux méthodes pédagogiques nouvelles et ancrées réellement dans la vie de ses élèves. Il y a aussi la vie d'un groupe-classe, composé d'enfants différents et tous très attachants. Mais il y a surtout une image très positive de l'école, une réhabilitation de celle-ci comme un lieu où l'on apprend réellement et où les élèves en difficultés ne sont ni brimés, ni mis de côté. C'est donc un ouvrage qui au-delà de la narration fait partager à son lecteur des valeurs positives de l'école à travers des moments de vie et d'apprentissage tous basés sur la tolérance, le respect de chacun, la confiance et la relation vraie.

Joker Edition : École des Loisirs, 1999 Collection : Mouche Illustrations : Mireille d'Allancé nombre de pages : 61	"Un joker pour rester au lit. Un joker pour être en retard à l'école. Un joker pour ne pas faire ses devoirs. Etc. Non, ce n'est pas une liste de réclamations écrite par un élève naïf et paresseux. C'est comme ça que ça se passe dans la classe d'Hubert Noël. Et ne croyez pas non plus qu'Hubert soit un instituteur paresseux. Au contraire, il a décidé d'apprendre énormément de choses à ses élèves. Des choses qui ne sont pas toujours au programme, mais qui sont indispensables pour

	aimer la vie."

Le tableau suivant présente quelques pistes de travail que l'on pourrait mener avec des élèves de cycle 3 à partir de cet ouvrage. En fonction du niveau de la classe (CE2, CM1 ou CM2) et des centres d'intérêts des élèves de celle-ci on pourra privilégier plus particulièrement certains points ou domaines d'étude. La durée de travail pourrait être de deux semaines (comme le préconisent les nouveaux programmes) et devrait permettre d'alterner des séances d'oral, de lecture et d'écriture.

ENTREES A PARTIR DE…	ELEMENTS D'ANALYSE, POINTS DE DEPART D'UNE REFLEXION POUR LA CLASSE…	QUELQUES PISTES DE TRAVAIL…
La problématique et les valeurs du récit	Comment accepter l'autre en évitant de se fier aux apparences ? Avoir des droits et savoir les gérer. Qu'est-ce que l'on fait à l'école, pourquoi y va-t-on, comment apprendre autrement ? La solidarité des élèves entre eux, des élèves avec les adultes.	**LIRE** . La déclaration des droits de l'enfant . Les portraits antagonistes de l'instituteur et de la directrice, les comparer . Un autre livre du même auteur abordant un thème identique.

(suite du tableau page suivante)

<table>
<tr><td>Les personnages</td><td>-une classe composée d'élèves dont les principaux sont : Charles, Maamar, Nina, Constance, Bénédicte)
-le nouveau maître (vieux, gros, laid) <u>mais</u> "ressemble à Dieu" : Hubert Noël
-la directrice de l'école : Madame Incarnation Pérez</td><td rowspan="2">ECRIRE

. Une liste de nouveaux jokers utilisables en classe, à l'école, à la maison
. Les portraits de deux personnages très différents (l'instituteur et la directrice)</td></tr>
<tr><td>Les lieux du récit</td><td>-la salle de classe
-la chambre de Charles (lecture du livre de Dickens dans son intégralité)
-le bureau de la directrice</td></tr>
</table>

Le déroulement et les étapes du récit	-effet de surprise négatif dès le départ : un nouveau maître arrive et ne correspond pas aux attentes des enfants ("assis au bureau comme une bûche") -effet de surprise positif : distribution du jeu de cartes avec les jokers -le récit va basculer : les élèves sont d'abord stupéfiés puis excités -distribution d'autres cadeaux : le livre "David Copperfield" de Charles Dickens, une brosse à dents -utilisation des jokers par les élèves -cassure dans le récit : arrivée surprise dans la classe de la directrice -activités promenades : la poste, la gare -seconde intervention de la directrice -utilisation collective du Joker "ne pas venir en classe" -préparation et écriture d'une nouvelle liste de jokers -troisième intervention de la directrice -évaluation du programme télévisé de la veille, signature d'un pacte pour ne regarder la télévision qu'une seule fois par semaine. -le forum hebdomadaire du vendredi après-midi : un thème délicat "faire l'amour" -dernière intervention de la directrice : renvoi définitif de monsieur Noël -réflexion avec les élèves sur l'utilisation des jokers -fête d'anniversaire collectif pour célébrer la vie et les jokers	*DIRE* . Débattre ensemble sur certaines phrases de morale relevées au cours de la lecture . La télévision : choisir ce que l'on regarde, limiter son temps . Discussion sur la classe, l'école, la cour de récréation et leurs fonctionnements

Lexique	-listes des "Jokers" : phrases infinitives, formes affirmatives et négatives -le sens des adjectifs qualificatifs : vieux, neuf, nouveau, ancien, récent… -utilisation de mots décrochés de leur sens (ex: "cataclysme", page 29) -sens du titre à mettre en relation avec le nom de l'instituteur	
Relation texte/image	-les images aèrent le récit -les dessins représentant le maître permettent dès le départ de "faire la part des choses" : il ne semble pas si terrible, paraît même jovial et agréable -dernière illustration Noël =Joker	

d. Quels autres livres du même auteur pour les élèves du cycle 3 ?

Si après avoir lu ou entendu "Joker", si après avoir produit des écrits ou débattu sur des thèmes qui se trouvent dans la thématique propre à ce livre les élèves d'une classe ont aimé et ont envie de lire d'autres histoires, d'autres récits de Susie Morgenstern, on pourrait leur proposer certains autres titres.

Il ne s'agit pas de travailler toute une année sur un même auteur ou sur un même thème. L'objectif visé ici est plutôt de permettre à des élèves qui en auraient envie –parce que la lecture de "Joker" aura été pour eux un moment important dans leur parcours de lecteur- de poursuivre leur découverte d'un auteur en lisant d'autres titres. Si toute une classe a envie de découvrir un autre ouvrage de l'auteur, on pourra même envisager un dispositif de lecture par atelier où chaque groupe aura pour travail de lire et de faire découvrir le livre lu à l'ensemble de la classe (résumé oral, synthèse écrite, descriptif des lieux ou des personnages, relevé de phrases que l'on aura particulièrement aimées…)

Ce dispositif a l'avantage de faire partager une culture commune, de permettre aux élèves de communiquer entre eux à partir d'ouvrages différents ayant un point commun : l'écrivain, celui qui a écrit tout cela ! Cela évite aussi d'avoir à tout lire seul et permet de connaître le thème ou l'histoire d'un livre sans l'avoir lu.

Le tableau suivant est un outil qui permettra aux maîtres qui le souhaitent de piocher dans la très longue bibliographie de Susie Morgenstern s'ils veulent faire découvrir à leurs élèves d'autres livres de cet écrivain après avoir fait une étude ou une lecture plus soutenue de "Joker".

Le fiancé de la maîtresse édition : École des Loisirs, 1997 collection : Mouche illustrations : Mireille d'Allancé nombre de pages : 70	Rien ne va plus à l'école de Puycornet depuis qu'on y a installé un téléphone et un fax. C'est à cause de Maurice, le fiancé de la maîtresse. Il lui téléphone toute les cinq minutes pour lui dire qu'il l'aime et pour savoir si elle l'aime aussi. Et quand elle s'énerve et lui demande de ne plus appeler, il lui envoie par fax des poèmes d'amour…qui amusent beaucoup les élèves.
Sa majesté la maîtresse édition : École des Loisirs, 1993 collection : Mouche illustrations : Catherine Rebeyrol nombre de pages : 56	Un drame se joue à l'école des Mimosas. Dans quelques heures, Mme Stylianos sera en retraite. Elle a bien du mal à retenir ses larmes, au milieu de la grande fête que tous ses élèves ont organisé pour elle. Elle n'a pas la moindre envie de faire la grasse matinée ou de jouer aux boules. Depuis quarante ans, sa vie tient entre les quatre murs de sa classe. Mme Stylianos ne veut pas partir. Elle a décidé de suivre le conseil que vient de lui donner Gaëlle : Faites toutes les bêtises que vous n'avez jamais osé faire. La première bêtise, c'est de désobéir.
Même les princesses doivent aller à l'école édition : École des Loisirs, 1991 collection : Mouche illustrations : Serge Bloch **nombre de pages : 56**	La vie de la princesse Alyestère n'était pas drôle. Elle vivait dans un château en ruine, son père le roi ne faisait que grogner et marcher de long en large dans le palais, sa mère la reine ne faisait que gémir sous sa couette et murmurer : "N'oublie pas que tu es une princesse!" Heureusement, un jour, la famille royale dut déménager et s'installer dans un appartement moderne situé dans une tour de béton avec des murs en carton pour écouter les voisins. Alyestère découvrit alors une chose inimaginable : tous les autres enfants se rendaient tous les jours dans une grande maison en ciment gardée par une grille. Alyestère voulut y aller elle aussi, mais ce n'était pas si

	facile.

La liste des fournitures Edition : École des Loisirs, 2002 Collection : Mouche Illustrations : Catharina Valckx nombre de pages : 78	Liste 1 : agenda, fiches bristol blanches quadrillées, feuillets mobiles A4 roses… Liste 2 : juste revenir à la rentrée prochaine avec ses affaires de l'an passé. Liste 3 : un pot de confiture de fruits cueillis toi-même et de fabrication maison, des galets de la plage ou du sable et des coquillages, des clapotis de la mer… Liste 4 : courage, efficacité, dévouement… Autant de listes de fournitures différentes, d'instituteurs différents. Autant de vies d'écoliers bouleversées par une simple liste ! Emma, Ugo, Farida et Josselin n'imaginaient pas à quel point !
La sixième Edition : École des Loisirs, 1984 Collection : Neuf nombre de pages : 142	Margot Mélo entre en sixième. Le roman retrace avec beaucoup d'humour la vie quotidienne de cette jeune collégienne, au sein de son établissement scolaire, en famille et entre amis. Elle entreprend de changer le monde qui l'entoure, mais se heurte à un certain nombre de difficultés avant de découvrir, avec toute sa classe, la « vraie » amitié.
Lettres d'amour 0 à 10 ans édition : collection : illustrations : nombre de pages :	Abandonné par son père et élevé par sa grand-mère, Ernest, 10 ans, mène une vie solitaire et sans joie. Sa rencontre avec Victoire et sa famille va transformer sa vie et contribuer aux retrouvailles avec son père.

e. Comment travailler ces livres en réseaux ?

des exemples de réseaux.

Le travail en réseau nécessite qu'il y ait des points communs entre les ouvrages lus ou des passerelles clairement visibles par les élèves ou fortement explicitées par l'enseignant qui mettent vraiment en évidence des thèmes ou des personnages qui se correspondent, qui se répondent en écho d'un livre à l'autre.

Par exemple si l'on travaille avec une classe sur l' ouvrage de Mourlevat, "L'enfant Océan", il sera aisé pour le maître de lire à ses élèves le conte de Perrault "Le petit Poucet" et de leur faire découvrir le conte de Michel Tournier tiré de son recueil *Le coq de bruyère* :"La fugue du Petit Poucet". Ces trois récits, mis en parallèle permettront en effet à notre jeune lecteur du cycle 3 de tisser des liens, de créer des ponts entre les histoires. D'abord être sensible aux ressemblances (le thème, les rôles joués par les personnages…) puis découvrir les différences (l'époque de l'écriture, les lieux et les personnages variant d'un écrivain à l'autre…). Le but étant de permettre à nos élèves de se faire plusieurs images d'une même histoire, plusieurs représentations d'un même personnage. C'est alors ici un travail sur le récit qui se met en place, avec en ligne de fond une question fondamentale : comment peut-on raconter la même histoire en y apportant des variantes propre à une époque, à un style d'écrivain ?

On pourrait envisager également de travailler avec une classe à partir d'un personnage ou d'un animal rencontré à plusieurs reprises dans les lectures faites en classe .Prenons l'exemple possible d'un travail à partir du loup. Lire aux élèves et leur faire découvrir différents récits où le loup apparaît peut être d'une grande motivation pour eux et est toujours accueilli dans les classes avec beaucoup de succès. Cet animal, par sa symbolique leur permet sans doute de vaincre leurs peurs les plus profondes et de grandir. Dans ce cas de figure, il s'agira plutôt de rassembler des récits aussi disparates que "Le petit chaperon rouge", "Le loup et l'agneau", "La chèvre et les sept biquets", "Pierre et le loup" (conte musical), "Les trois petits cochons"… et de montrer aux élèves l'importance de cet animal à travers la littérature.

Enfin, et c'est peut-être le plus difficile à faire découvrir à de jeunes élèves, une mise en réseau peut également se construire à partir d'une structure littéraire que l'on va pouvoir retrouver soit à différentes époques (les fables d'Esope reprises par La Fontaine; les sonnets de la Renaissance et ceux de l'époque romantique), soit dans différents lieux du globe (les contes, les romans policiers ou de science fiction).

Ces trois types de mise en réseaux sont possibles à partir de l'œuvre de Susie Morgenstern.

- liens entre les livres parce que les personnages principaux sont récurrents : l'instituteur et le groupe d'enfants
- liens entre les livres parce que les thèmes et les valeurs prônés s'articulent autour d'un lieu identique : l'école

– liens entre les livres parce qu'une technique d'écriture réapparaît presque dans tous les livres : la liste

points de départ pour une mise en réseau

Pour chaque rubrique le point de départ est le titre de la liste officielle : *"Joker"*.

Mettre les éléments de lecture en réseau c'est permettre aux élèves de dire que tel personnage de telle histoire ressemble à cet autre d'une autre histoire, de repérer que deux livres commencent de la même façon ("Il était une fois"…c'est un conte !), de les rendre sensible aux thématiques communes, de leur faire trouver des passages écrits de la même façon (figures de style, phrases, procédés narratifs…)

- les personnages qui se ressemblent : les adultes, les enfants, les enseignants, les parents…
- le lieu privilégié : l'école, la maison, les chambres des élèves…
- les thèmes communs et les valeurs identiques : les rôles de l'école, l'image positive des enseignants et de l'apprentissage…
- les techniques d'écriture communes à plusieurs livres : les listes

f. Une bibliographie des livres de Susie Morgenstern.

Papa, maman, la musique et moi . Scanéditions-La Farandole, 1982. 32 pages (Feu Follet)

Un anniversaire de pomme de terre . École des Loisirs, 1983. 44 pages, illustré (Neuf)

J'en ai marre de ma sœur . Scanéditions-La Farandole, 1984. 28 pages (Feu Follet)

Oukélé la télé ? . Gallimard, 1984. 56 pages (Folio Cadet, n°44)

La sixième. École des Loisirs, 1985. 142 pages (Neuf)

Terminale!Tout le monde descend . École des Loisirs, 1985. Ecrit avec Aliyah Morgenstern.168 pages (Majeur)

Une vieille histoire . Scanéditions-La Farandole, 1985. 28 pages, illustré noir et couleurs (Feu Follet)

La grosse patate . Scanéditions-La Farandole, 1986. Non paginé, illustré par Joëlle Boucher en noir et couleur, (Feu Follet)

Musée blues . Gallimard, 1986. 48 pages, illustré par Jean Claveries en couleur (Folio Cadet)

Alibi . École des Loisirs, 1986. Ecrit avec Gill Rosner 163 pages (Neuf)

Paris Alibi . École des Loisirs, 1987. Ecrit avec Gill Rosner 161 pages, illustré (Neuf)

Premier amour, dernier amour . Gallimard, 1987. 112 pages, illustré (Folio Junior, n°388)

Jacques au matin, mollasson . École des Loisirs, 1988. Traduit de l'anglais par Aliyah Morgenstern 48 pages, illustré en couleur (Mouche)

Les deux moitiés de l'amitié . Rageot, 1989. 152 pages, illustré par Françoise Boudignon (Cascade)

New–York Alibi . École des Loisirs, 1989. Ecrit avec Gill Rosner 176 pages, 19x13 cm (Neuf en poche)

Cucul la Praline . École des Loisirs, 1989. 58 pages, 19x13 cm (Mouche en poche)

La plage en béton . École des Loisirs, 1989. 43 pages, illustré en couleurs

La première fois que j'ai eu seize ans . École des Loisirs, 1989. 204 pages (Majeur)

Europe Alibi . École des Loisirs, 1990. Ecrit avec Gill rosner 249 pages, illustré (Neuf)

C'est pas juste, ou les déboires d'une petite fille trop entreprenante. École des Loisirs, 1990. 140 pages, illustré (Neuf)

Tonton couscous . Scanéditions-La Farandole, 1990. 32 pages, illustré noir et couleurs (Feu Follet)

Margot Mégalo . École des Loisirs, 1991. Ecrit avec Mayah Morgenstern 202 pages(Médium)

La grosse princesse . Casterman, 1992. 48 pages, illustré par Joëlle Boucher en couleur (Pagivores)

Même les princesses doivent aller à l'école . École des Loisirs, 1992. 56 pages, illustré (Mouche)

Un jour, mon prince grattera . École des Loisirs, 1992. 48 pages, illustré (Mouche)

Un papa au piquet . École des Loisirs, 1993. 41 pages, illustré (Mouche)

Sa Majesté la maîtresse . École des Loisirs, 1993. 56 pages, illustré (Mouche)

A,B,...CP . École des Loisirs, 1994. 51 pages, illustré (Mouche)

Barbamour .École des Loisirs, 1994. 215 pages (Médium)

Lettres d'amour de 0 à 10 . École des Loisirs, 1996. 210 pages (Neuf)

Le vampire du CDI . École des Loisirs, 1997. (Neuf)

Joker . École des Loisirs, 1999. 62 pages, illustré, (Mouche)

La liste des fournitures . École des Loisirs, 2002 , 78 pages, illustré (Mouche)

Autour d'une œuvre : *La Barbe-Bleue* de Charles Perrault

a. Présentation

1-1- Biographie succincte :

Première édition : Contes de ma mère l'Oye , ou Histoires ou contes du temps passé avec les moralités. Barbin 1697

Les renseignements suivants sont extraits de « Charles Perrault CONTES DE MA MERE L'OYE; Illustration de Gustave Doré -Folio junior- Edition spéciale

Charles Perrault, né en 1628 à Paris, n'est pas seulement l'auteur de *La Belle au bois dormant*, *Cendrillon* ou *Barbe - Bleue*. S'il a été un écrivain précoce, Charles Perrault, comme beaucoup d'hommes de son temps, a d'abord été un homme de loi. Avocat, il entre à vingt-six ans dans l'administration royale où il exerce divers emplois jusqu'en 1671, date à laquelle il devient membre actif de l'Académie française; A cette époque, il écrit des poèmes précieux, comme *La chambre de justice d'amour*. C'est en littérature qu'il va devoir mener sa plus grande bataille, dans la célèbre « querelle des Anciens et des Modernes » qui l'oppose à Boileau et ses amis. Il publie des écrits polémiques, mais aussi, en 1697, les *Histoires du temps passé*, *avec des moralités*, également intitulées *Contes de ma Mère l'Oye*. par peur de la critique, il publie ce recueil sous le nom de son fils!

Le succès de ces récits est immédiat. Après sa mort, survenue le 16 mai 1703, beaucoup furent transcrits par les frères Grimm, entre autres , au XIXe siècle mis en musique, ou, bien plus tard, adaptés au cinéma.

1-2-La véritable Barbe-Bleue : C'est un personnage historique qui a donné naissance au mythe de la Barbe-Bleue. Gilles de Retz (1404-1440) fut maréchal de France et connétable sous Charles VII. Il devint compagnon de Jeanne d'Arc avant de se retirer sur ses terres à Tiffauges, en Vendée.

C'est là qu'il se mit à dépenser son immense fortune. Entouré de sorciers, il s'intéressa à la magie noire et à l'alchimie. Il fit enlever des centaines d'enfants qui disparurent pour toujours. Malgré les lourdes soupçons qui pesaient sur lui, le Maréchal de Retz (on peut aussi écrire de Rais) ne fut pas inquiété, jusqu'au jour où il osa profaner une église. Il fut alors livré à la justice religieuse et fut finalement exécuté après s'être repenti de ses crimes.

b. Sources de différents commentaires

2-1 Documents d'application des programmes page 32:

Difficulté de lecture: niveau 3

Retenons que le suspense, savamment entretenu par Perrault est servi au mieux par les différents illustrateurs: par exemple Jean Claverie

2-2 Sites:

- *www.ricochet-jeunes.org*

Nous y trouvons des informations sur l'auteur, les principaux illustrateurs, l'origine du conte, les choix d'éditions....

- *www.chapitre.com*

Possibilité de trouver des livres très anciens

Exemple: Les sept femmes de Barbe-Bleue d'Anatole France 1909

2-3 ouvrages à consulter

Le conte populaire français

c. Mise en réseau

Un exemple :

Genres	Titre, auteur	Remarques
Littérature	*L'oiseau d'ourdi* de Grimm, illustré par Marshall Arisman chez Grasset.Monsieurchat	Bibliothèque
	- Deux versions extraites de *Le conte populaire français* : *Le gros cheval blanc*(version canadienne) *Le père Jacques* (version vendéenne)	ci-jointes
	Barbe-Rose de Grégoire Solotareff, illustration de *Nadja* de Renardeau, L'École des Loisirs, 1990	Voir site ricochet A partir de 6ans: Barbe Rose est le frère caché de Barbe Bleue....
	-Ginette et le père Noël de Catherine Colomb chez I.L.M. Paris, 1988	Voir site ricochet trouvable en bibliothèque ou site « chapitre.com »: A partir de 4ans; Le méchant transforme ses invités en jouets

Genres	Titre, auteur	Remarques
		et lui même n'est pas tué
Théâtre	*Coup de bleu* de Bruno Castan Editions théâtrales *Les curieuses*	De temps en temps, monsieur Barbe Bleue sort de son conte où se rejoue indéfiniment la scène bien connue et part en voyage. Ses voyages le mènent dans le monde d'aujourd'hui. Il y rencontre des personnages qui ont un coup de bleu...
Cinéma	*Barbe-Bleue*, film français de Christian Jacques, avec Pierre Brasseur et Cécile Aubry 1951	Vidéo trouvable en magasin spécialisé en films anciens.
Musique	Quelques chansons plus contemporaines: - Barbe –Bleue dans le CD Toujours un coin qui me rappelle, d'Eddy Mitchell, 1995	

d. Une séquence

Séance imaginée, non réalisée dans une classe

niveau 3 : CM2

Séance n°1 : durée 30 min

objectif: anticiper

1- Présenter le livre sans l'ouvrir: le titre, la 4ème de couverture

2- Qui connaît cette histoire?

a- Laisser les quelques enfants raconter l'histoire

Noter sur une affiche les différents moments cités: une certaine chronologie peut apparaître.

Quelles idées en gardez-vous?

On garde ce canevas, on garde les idées retenues même si elles sont différentes de celles du vrai livre

b- Si personne ne connaît, laisser imaginer, anticiper à partir du titre

- préparation en groupe :support papier :

consigne : indiquer les grandes étapes d'un récit

- enregistrer les propositions : un élève par groupe à différents moments de la journée (récréation, inter -classe de midi)

Séance n°2 : 65 min

Lecture de la première partie jusqu'à l'illustration du mariage

Objectif : lire, résumer, interpréter,

1- écoute des enregistrements: commentaires, remarques sur l'expression orale10mn

2- lecture silencieuse 10 min

Dire aux élèves qu'un résumé oral sera demandé

Possibilité d'utiliser le dictionnaire si besoin pour les mots : festins, collations

3- En petit groupe de 4 enfants:10 min

Noter les quelques mots qui seront utiles à l'établissement du résumé : les principaux personnages, les actions... sur un feuillet A3 ou demi-raisin.

4- Audition d'un groupe et le débat s'instaure dans la classe : 20 min

le résumé

questions diverses

précisions diverses apportées

les idées de cette première partie : mots flash

5- Lecture à haute - voix du maître ou d'un bon lecteur.5mn

6- Observation de la double page : description du mariage10 min

exprimer ses impressions

Conclusion: la situation initiale est posée et sa trace écrite sera le résumé écrit avec une couleur et les mots flash d'une autre.

Séance n°3 :

lecture de « l'annonce de l'obligation du voyage » à « un quart d'heure avant l'exécution »

Objectif :lire à haute - voix, exprimer ses sentiments, une opinion

1- lecture silencieuse de tout le passage par les élèves individuellement 10 min

Utilisation du dictionnaire

Information des élèves qu'un temps de lecture à haute voix est prévu par la suite de façon à ce qu'ils préparent déjà la lecture à haute - voix de ce passage .

2- Travail de lecture à haute voix par petit groupe

vérification par une petite fiche de questions sur le sens et sur le vocabulaire que tous les élèves aient bien compris le passage

correction collective

s'entraîner à lire le passage à haute- voix

3- Chaque groupe délègue un lecteur au tableau, les autres suivent à leur place: 6 élèves au tableau

remarques sur les lectures à haute voix

débat sur la trame de l'histoire, expression de sentiments, une opinion

mots « flash » sur les idées

4- On recommence la lecture à haute voix d'élèves des autres groupes

5- Le maître relit tout le début de l'histoire, les livres des élèves sont fermés.

Séance n°4 et 5 et 6 : Ecrire une suite

N° 4 : 1er jet, correction du maître

N°5 : 2ème jet, correction du maître

N°6 : Copie de la version finale

Lecture de quelques productions

N.B : Utilisation du traitement de texte pour la constitution d'un recueil

Liaison avec observation réfléchie de la langue

Séance n° 7 : la résolution et la situation finale

- Lecture silencieuse, utilisation du dictionnaire

- Reprise des différentes phases sous forme d'oral dialogué.

1. Précisions de sens
2. Interprétations, débats
3. Synthèse : mots « flash »

Séance n°8 : débattre

Débat organisé sur les deux moralités.

- Répartition des moralités suivant des groupes et préparation (support écrit)

- Réalisation de deux débats (un membre de chaque groupe, un enfant directeur du débat)que l'on enregistre avec une caméra.

- Les autres en observateurs: remarques à partir d'une grille

- Grille : Liste des prénoms des élèves ; indiquer par un trait chaque prise de parole par enfant; apprécier la qualité de l'argumentation.

Séance n°9 : visionnage

- temps de visionnage

- analyse du débat en collectif à partir des notes

1. contenu

2. déroulement :

- Synthèse : règles à suivre dans un débat en petits groupes

e. Deux autres versions

Extraites du « Conte Populaire Français »

LE PERE JACQUES

Version vendéenne

(intégrale)

C'était une fois un homme qu'avait eu six femmes. Il les avaient toutes tuées. Il en prend une septième, part en voyage et lui donne les clés du château.

- Ma femme, tu vois cette petite clé: elle ouvre cette porte; je te défends d'y rentrer; si tu y rentres, tu périras.

Sitôt son mari parti, elle a ouvert la porte; elle a eu tellement peur quand elle a vu ces six femmes pendues, habillées dans leurs robes de mariées, qu'elle a laissé tomber sa clé dans la bassine de sang au dessus de laquelle il les avait égorgées.

Elle a refermé la porte, puis elle a frotté, frotté la clé; mais elle n'a pu enlever le sang.

Mais en visitant les chambres du château, elle était arrivée en haut de la tour, elle a vu un vieux qui avait été enfermé là par Barbe-Bleue.

- Que faites-vous ici, mon bon vieillard?

- Je suis le père Jacques. Barbe Bleue m'a emprisonné ici depuis longtemps.

(Jamais les autres femmes n'étaient montées à la tour.)

Elle lui a apporté de ce qu'elle avait à manger. Le père Jacques lui a appris que Barbe-Bleue le maintenait enfermé dans cette tour pour le prévenir des gens qui pouvaient venir au château. La dame se mit à conter son histoire:

- Mon mari m'avait défendu d'aller dans cette petite chambre... dit-elle.

Et puis elle frottait la clé.

- Oh! ma pauvre dame! Qu'avez-vous fait! Vous allez subir le même sort que ses autres épouses...

- Ah!

- Barbe-Bleue a tué ses six femmes, dit le vieux, et avant de les tuer, il leur passait quelque chose sous les pieds qui les faisait rire, puis, après, ça leur faisait mal.

La dame avait une petite chienne qui allait souvent dans sa famille: elle avait une lettre dans la gueule et allait chez les frères de la dame. Elle écrit:

- Mes frères, venez de suite: mon mari veut me tuer.

Barbe -Bleue revient de voyage et dit à sa femme:

- Remets-moi les clés que je t'ai données!

Il vit que la petite clé était tachée de sang:

- Tu m'as désobéi, tu auras le même sort que celles que tu as vues. Va t'habiller, monte dans la chambre, prend ta robe de mariée, et descends!

La petite chienne marchait comme le vent, et la dame faisait attendre sa toilette à son mari.

- Etes-vous prête, madame?

- Je prends mon jupon de dentelle et mes beaux souliers.

- Père Jacques, voyez-vous rien venir?

- Non, je ne vois rien!

Pendant ce temps, Barbe Bleue aiguisait son couteau:

- Aiguise couteau coutrille. pour couper le cou à la belle fille.

- Etes-vous prête, madame?

- Pas encore. Je mets mon corsage et ma couronne d'oranger.

- Père Jacques, voyez-vous rien venir?

- Si! Je vois vos frères à cheval qui marchent comme le vent!

- Le temps me dure, madame, dit Barbe bleue; dépêchez-vous!

- Je n'ai plus qu'à mettre ma coiffe et mon mouchoir de dentelle

- Père Jacques, voyez-vous rien venir?

- Vos frères arrivent, madame!

- Oui, je suis prête!

Barbe-Bleue arrivait avec son couteau pour couper le cou à sa femme. Mais ses frères sont arrivés à temps, ils ont coupé le cou à Barbe-Bleue.

Alors la dame leur a dit que là-haut dans la tour était enfermé le père Jacques, qu'ils ont délivré. Puis ils se sont mis à habiter le château.

Geneviève Massignon, *Courrier de l'Ouest*, n°19, p.171. Conté en mai 1950 par Mme René Chaigne (qui le tenait de sa mère), de Velluire, canton de Fontenay, Vendée.

LE GROS CHEVAL BLANC

Version canadienne

C'est une femme qui était veuve, et puis elle avait trois filles, puis elles étaient pas mal pauvres, vous savez, c'était pas du monde qui avait grand moyen. Les filles aidaient leur mère dans leur logis.

Il *avient* (1) un gros cheval blanc qui emportait toutes les filles du village : toutes les mères essayaient à protéger leurs filles à cause qu'on ne savait point où ce qu'il les emmenait.

Cette femme icitte, elle voulait avoir des écoupeaux (copeaux) et puis elle dit à sa plus vieille fille :

- Va me chercher des écoupeaux pour allumer le feu.

C'était dans l'après-midi. Elle dit:

- Prends ben garde que le gros cheval blanc t'emporte !

La fille est partie, elle a *qu'ri* (2) des écoupeaux au bûcher (au bois), et puis elle est juste arrivée au bûcher quand le gros cheval blanc arrivait, et puis il l'a mise sur son échine, et il l'a emportée. Il l'a emmenée chez lui dans une grande maison, il lui a donné un paquet de clés, puis il lui a dit :

- Tu feras les chambres demain, quand je serai parti, et puis tu *débarras* (3) toutes les chambres, sauf une, celle-icitte.

Ça fait que, le lendemain, la fille s'est levée à matin, elle a commencé à débarrer les chambres, elle les a toutes débarrées, sauf celle-là que le gros cheval blanc lui avait dit de ne pas débarrer.

Quand elle a venu à celle-là, elle a pensé à ce que le gros cheval blanc lui avait dit, mais c'était trop fort pour elle. Elle rouvrit la porte: c'était tout des filles avec le cou coupé... la première chose qu'elle a vue, c'est une bande de filles *accrochetées* (4), qui avaient toutes le cou coupé; il y avait une *grand'baille* (5), et le sang gouttait dedans.

Elle a eu assez peur, elle a été *assez épeurée que* (6) sa clé a tombé dans le sang; elle l'a ramassé aussi vite qu'elle a pu, c'était tâché de sang; elle a été pour la laver : ça ne s'ôtait point ; elle ne savait que faire.

Le gros cheval blanc était parti en visite dans *l'avant-midi* (7), puis quand il a venu, il a demandé pour qu'elle montrît les clés. Il a vu tout de suite que la clé était pleine de sang, il a dit :

- Tu as été dans ma chambre : je m'en vas te tuer.

Il l'a prise, il lui a coupé le cou, puis il l'a mise avec les autres.

Là, la pauvre femme a *guetté* (8) longtemps à sa fille : elle savait bien que c'était le gros cheval blanc qui l'avait emportée ; elle avait plus que deux filles de reste, elle a pas osé pendant longtemps laisser ses deux autres filles sortir dehors.

Ça fait qu'elle avait encore besoin des écoupeaux : elle dit à sa fille :

- Faut que t'ailles qu'ri des écoupeaux au bûcher. *Force-toi* (9) donc, puis viens-t-en.

La fille a dit : *oueil* (10) ; elle a parti, elle a été qu'ri des écoupeaux au bûcher. Quand elle fut rendue à mi-chemin, elle vit le gros cheval blanc qui s'amenait: il l'a attrapée, il l'a emportée chez lui.

Il lui a donné les clés comme il les avait données à sa plus vieille soeur, et puis il lui dit *itou* (11) :

- Tu débarras toute les chambres, sauf celle-là.

Sa mère avait plus qu'une fille de reste, la plus jeune, celle qu'elle aimait le mieux; elle ne voulait pas la laisser sortir dehors. Mais, n'est-ce pas, elle avait besoin des écoupeaux. Encore une fois, elle dit :

- Force toi, cours, que le gros cheval blanc t'attrape point.

La fille s'est forcée à ramasser ses écoupeaux, si vite qu'elle était arrivée à la porte de sa mère quand le gros cheval blanc l'a rattrapée.

Il l'a emmenée chez eux, il lui a donné les clés, puis il lui a dit de faire le ménage :

- Quand tu arriveras à cette porte-là, tu ne la débarras point.

Mais la fille s'est dit :

- Faut que je sache ce qui a là-dedans!

Elle rouvrit cette porte, elle a vu toutes les femmes qui avaient le cou coupé, elle a ben reconnu ses deux sœurs ; mais elle, eh! bien, elle était plus brave que les deux autres, elle n'a pas laissé tomber sa clé. Elle cherché dans la chambre, elle a reconnu les deux têtes de ses sœurs, elle a pris les têtes, elles les a mises sur leurs épaules, puis elles sont revenues à la vie. Elle a dit à la plus vieille :

- Je m'en vas te mettre dans une botte de paille.

Elle a pris sa sœur, elle a venu dans la grange, elle l'a *embourrée*(12) de paille comme il faut.

Quand le gros cheval blanc est revenu, il lui a demandé si elle avait fait ce qu'il lui avait dit; elle a dit : oueil. Il lui a demandé ses clés, elle lui a montré les clés, il a vu qu'il n'y avait rien dessus, il n'a rien dit. Là-dessus, il a dit que ça serait son ouvrage de faire le ménage tous les jours dans toutes les chambres, sauf celle-là.

Elle lui dit qu'elle avait une botte de paille dans la grange, *parée*(13) pour porter à sa mère ; elle lui a demandé de la porter. il a pris la botte de paille et l'a portée sur le *pavé*(14) de sa mère.

Quand la femme a vu ça, elle a rentré la botte à la maison, elle était assez *bénaise(*16), à cause qu'elle avait pleuré ses filles.

Le lendemain, la fille qui était chez le gros cheval blanc a été dans la chambre, elle a pris l'autre tête, elle a fait revenir l'autre fille en vie, puis elle a dit :

- Je m'en vas t'*embourrer* dans de la paille: tu grouilleras point, tu diras ren!

Quand le gros cheval blanc a venu, elle lui montrit ses clés, il a vu que c'était ben ; puis de même elle lui demandit :

- Porte donc cette botte icitte chez ma mère.

Il a pris la botte sur son échine, il l'a portée chez elle. La mère, quand elle a *débourré* la botte de paille, elle a été assez *bénaise* de revoir son autre fille.

Quand le gros cheval blanc a regardé ses clés, le lendemain, la fille lui a dit :

- Quand vous ressortirez une autre fois, voulez-vous point porter une autre botte à ma mère ?

- Oueil.

Ca fait qu'elle a mis la baratte de beurre dans la cuisine, puis elle a fait une *grande catin de hardes*(17), une sorte d'*épeure-corneilles*(18), pour faire comme si c'était elle qui *brassait*(19) le beurre; elle l'a mise sur la chaise pour faire accroire qu'elle était encore là.

Puis elle a été dans la grange, elle s'est *embourrée* de paille. Le gros cheval, lui, a été dans la grange tout droit, il a pris la botte de paille, et puis il l'a portée chez la mère.

La mère, quand elle a *débourré* ça, elle avait ses trois filles.

De là, le gros cheval blanc est revenu chez lui, il a rentré par la cuisine, il a vu la fille qui était assise là, qui ne faisait rien. Il a dit :

- *Brasse-moi* ce beurre !

La fille, ça grouillait point.

- *Brasse-moi* ce beurre !

Ça grouillait toujours point.

- *Brasse-moi* ce beurre !

Puis, quand il a donné un coup de pied sur la chaise, ça renversé la chaise, la *catin de hardes*, cette sorte *d'estanteux*(20), a tombé.

Quand il a vu ce que c'était, ça l'a assez enragé qu'il a donné un grand coup de pied dans la *place* (21), assez fort qu'il a enfoncé à travers la place, et puis on ne l'a jamais revu depuis.

Recueilli par Mlle Geneviève massignon, en octobre 1946, à Pubnico-Ouest (comté de Yarmouth, Nouvelle-Ecosse, Canada), de Mme Laura Mac Neil (née Laura-Irène Pothier), Acadienne, qui tient ce conte de sa mère, Mme Henry Pothier, de Pubnico-Ouest également.

Lexique :

1- Il *avient* : il survient.

2- *Qu'ri* : quérir, chercher.

3- *Débarrer* : ouvrir ce qui est fermé avec une barre (ici débarras équivaut à débarreras).

4- *Accrochetées* : pendues.

5- *Baille* : cuve.

6- *Assez apeurée que* : si apeurée que...

7- *L'avant-midi* : entre 9 heures et midi.

8- *Guetter* : attendre quelqu'un.

9- *Force-toi* : dépêche-toi.

10- *Oueil* : oui(ancien français: oïl).

11- *Itou* : aussi.

12- *Embourrée* : emballée.

13- *Parée* : prête.

14- *Pavé* : seuil.

15- *Débourrée* : déballée.

16- *Assez bénaise* : si contente.

17- *Catin de hardes* : poupée de chiffons.

18- *Epeure-corneilles* : épouvantail à oiseaux.

19- *Brasser* : baratter.

20- *Estanteux* : statue.

21- *La place* : le plancher.

Autour d'un thème : « Le thème des filles » ou comment être autre chose qu'un garçon en littérature.

a. Introduction

Construire une lecture en réseau autour du « thème des filles dans la littérature » conduit à poser d'emblée la question de l'intérêt de la lecture en réseau. Celle-ci doit permettre la mise en relation d'œuvres, de personnages, d'époques. Elle peut aussi favoriser des débats au cours desquels le rappel de titres renforcera le tissu d'une culture commune. On devine déjà que le maître va savoir, avec une habileté professionnelle, construire une progression tout au long de l'année et au mieux, connaissant la programmation de cycle, guider les élèves dans l'environnement connu de la littérature pour favoriser ces mises en réseaux. Cependant, faire de la littérature au cycle 3, c'est aussi accepter l'imprévu. Là encore, le maître saura gérer la surprise, la cadrer dans le champ du thème, faire entrer l'ouvrage nouveau dans l'espace du débat.

Le cadre sécurisant du choix d'un thème favorise effectivement la mise en forme de ces liens. Le sujet consacré aux « filles dans la littérature » peut-il en soi constituer un thème ? C'est toute la question posée par ces sujets qui ne peuvent se résumer à l'identification de personnages, de lieux, d'époques. Ainsi du thème du racisme, du thème du droit à la différence, du thème de la beauté. Le sujet ouvert au débat d'interprétation devient plus large et surtout, il prend une dimension politique.

C'est cette dimension qui est au cœur même d'une réflexion posée sur le choix d'une lecture en réseau autour du « thème des filles ».

b. Quel réseau de lecture ?

Il convient dans un premier temps de s'arrêter sur le titre qui sera donné à ce réseau de lecture. En aucun cas ce que nous appelons « le thème des filles » ne peut constituer le point de départ d'un réseau de lecture. D'une part parce qu'il n'y a pas de thématique « fille » particulière. On peut parler du thème du loup, du thème du bien et du mal, du thème de la mer. Parler du « thème des filles » a moins de sens que parler du « thème des garçons ». Poser la problématique d'une lecture en réseau en terme de « thème sur les filles » c'est supposer d'emblée qu'elles (les filles) peuvent se réduire à être traitées comme le sujet d'un thème. La question ne se pose pas actuellement à travers la littérature pour enfants, leur place n'y étant pas assez importante. Ce n'est pas le cas en ce qui concerne les garçons. Il n'est que de prendre les récits d'initiation pour constater que les garçons occupent la plupart du temps la place centrale. Il s'agit bien à travers ces œuvres de montrer le

chemin parcouru pour devenir un homme. Le lecteur, ou la lectrice, est conduit à intégrer plus ou moins implicitement les données qui font qu'un garçon doit passer par certaines étapes pour accéder à ce statut. Les héroïnes féminines ont rarement été placées dans cette problématique. C'était peut-être le cas dans les œuvres de la Comtesse de Ségur mais l'aventure conduisait seulement la femme à prendre dans la société la place que celle-ci lui avait désignée.

'école a un rôle à jouer dans cette mise en évidence d'un statut égal « fille-garçon ». La circulaire relative à « l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées » parue au B.O. n°9 du 27 février 2003 précise :

des objectifs :

« - comprendre comment l'image de soi se construit à travers la relation aux autres.

- se situer dans la différence des sexes et des générations. »

des domaines d'action :

« Dans les enseignements, à tous les niveaux, les programmes des différents champs disciplinaires - tels que la littérature, l'éducation civique, les arts plastiques, la philosophie, l'histoire, l'éducation civique juridique et sociale…- offrent, dans leur mise en œuvre, l'opportunité d'exploiter des situations, des textes ou des supports en relation avec l'éducation à la sexualité selon les objectifs précédemment définis. »

des organisations :

« L'ensemble des questions relatives à l'éducation à la sexualité est abordé collectivement par l'équipe des maîtres lors de conseils de cycle ou de conseils des maîtres. Les objectifs de cet enseignement intégré aux programmes ainsi que les modalités retenues pour sa mise en œuvre feront en outre l'objet d'une présentation lors du conseil d'école .»

En équipe, on pourra choisir de favoriser la mise en place de réseaux tels que :

« les filles courageuses dans la littérature » : à partir de *La petite marchande d'allumettes* d'Andersen, ill. George Lemoine (Nathan).

« les filles qui agissent comme des garçons » : *Fifi Brindacier* d'Astrid Lindgren (le livre de poche jeunesse).

« les filles et les femmes dans la littérature » : *Le naufrage du Zanzibar* de Michael Morpurgo (Folio junior édition spéciale).

« filles et garçons » : *Monelle et les footballeurs* de Geneviève Brisac (L'école des Loisirs).

« des filles comme des garçons » : *Que font les petits garçons ?* de Nikolaus Heidelbach (Seuil jeunesse).

A quoi il faudra bien sûr, durant le cycle 3, opposer à un moment ou un autre des réseaux tels que:

« les garçons courageux » : à partir de *Le roi de la forêt des brumes* de Michael Morpurgo (Folio junior édition spéciale).

« les garçons et les hommes dans la littérature » : *Monsieur Personne* de Michael Morpurgo (Folio junior édition spéciale).

« garçons et filles » : à partir d'un film *Billy Elliot*.

On le voit, sans même avancer une quelconque proposition de sujet de débat sur chacun de ces thèmes, de multiples questions se posent au concepteur d'une séquence d'apprentissage en littérature liée à l'un de ces sujets :

- Comment mettre en lumière les poncifs liés à la représentation familière des filles ?

- Comment lutter contre les stéréotypes ?

- Comment , en voulant mettre la lumière sur un point précis (par exemple « l'inégalité filles garçons »), ne pas développer cette inégalité ?

Certains élèves de cycle 3 (filles ou garçons) sont imprégnés d'une éducation familiale où la construction de la représentation de la femme, sans être jamais posée explicitement, le conduit à imaginer la fille soumise, obéissante, jolie, coquette. On devine bien que le simple fait de vouloir lutter contre la construction de ces représentations à partir de la littérature à l'école relève d'une généreuse naïveté. Comme on ne peut envisager sur de tels sujets construire à un moment où un autre des groupes de besoin, l'objet « débat sur » n'entrant pas dans le champ de l'évaluation et de la remédiation, il y a fort à parier que les bonnes intentions d'un enseignant dans ce domaine ne modifieront que modestement les représentations des élèves, qu'ils soient filles ou garçons. Les seuls objectifs qui peuvent être assignés à un tel travail se résument peut-être à « faire connaître », « étonner », « provoquer ». Autant de points qui, on peut l'espérer, aideront l'enfant devenu adolescent puis adulte à intégrer des comportements citoyens.

La liste ministérielle propose plusieurs titres qui ne peuvent cependant pas laisser indifférent sur ce sujet. Si de nombreuses valeurs telles que le courage, la ruse, l'émancipation… sont associées aux ouvrages tels que *Fifi Brindacier*, *Matilda*, *La jeune fille, le diable et le moulin*, *Remue ménage chez Madame K*, il n'en reste pas moins que les héros sont des héroïnes et que leurs actions méritent qu'on s'interroge sur ce qui en fait des héroïnes exceptionnelles. On ne peut résumer l'étude de tels ouvrages aux dimensions narratives et figuratives de ces récits. Il faudra prendre en compte le fait

que les acteurs des ouvrages sont des actrices, des héroïnes, intégrées dans une société à domination masculine.

Dans ces œuvres, les filles, les femmes, font des choix, suivent des lignes déterminées par leur existence de filles et de femmes. Fifi Brindacier est une petite fille seule qui a choisi de vivre totalement sa liberté, Matilda doit lutter contre la cruauté familiale qui s'exerce à son encontre, la jeune fille dans la pièce d'Olivier Py subit les conséquences de l'acte de son père, tandis que Madame K s'émancipe joyeusement. Une entrée dans le débat sur ces œuvres consisterait peut-être, une fois les œuvres connues, à les réécrire, à les réinventer, en remplaçant ces filles par des garçons. Quelle image nous renverrait "un" Fifi Brindacier ? Quels moyens "un" Matilda garçon et furieusement lecteur aurait-il à sa disposition pour lutter contre la bêtise des membres de sa famille ? Que ferait un jeune homme harcelé par le diable et contraint de quitter son prince ? Un "Monsieur" K se tracasserait-il quand un avion survole son jardin ? Saurait-il à son tour porter secours et apprendre à voler à un petit oiseau ? Et la nouvelle Madame K, se déciderait-elle enfin à faire des tâches ménagères ?

La dimension humoristique sera essentielle dans un travail de ce type pour susciter la prise de parole et pour montrer aussi combien, si tout est permis en littérature, rien n'est écrit de manière anodine. C'est pourquoi, amener les élèves à s'interroger à un moment ou un autre sur le statut de l'héroïne doit conduire à réfléchir sur celui du héros.

Le principe directeur qui doit guider un travail sur des héroïnes féminines reste incontestablement celui de la lutte contre les stéréotypes. Si, comme nous allons le voir plus loin, la programmation permet de résoudre un aspect de ce problème par le choix des œuvres, leur placement au cours de la scolarité dans le cycle, les points mis en avant pour débattre, il est illusoire d'imaginer que cela suffira. Un enseignant, quel qu'il soit, femme ou homme, ne fera jamais évoluer une quelconque représentation s'il n'est lui même pas « au clair » sur ces questions. A tout prendre, si aucune œuvre comportant une héroïne ne touche un enseignant, ou si celui-ci ne voit aucun intérêt à traiter ce sujet, il apportera plus à ses élèves en parlant d'autre chose.

Enfin, il ne s'agit en aucun cas de proposer à travers une lecture en réseau autour des « héroïnes féminines » l'occasion de favoriser une quelconque discrimination positive, le sujet féminin étant alors résumé à un thème anecdotique.

c. La question de la place de l'héroïne féminine dans la programmation

Dans la mise en œuvre d'une progression de classe ou d'une programmation de cycle, on pourra s'interroger sur l'importance à accorder à certains sujets tels que:

L'émancipation : *La jeune fille, le diable et le moulin* d'Olivier Py (École des loisirs, coll. Théâtre).

La place du merveilleux : *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll (Hachette Jeunesse).

La résistance aux duretés du quotidien et à l'adversité : *Le naufrage du Zanzibar* de Michael Morpurgo (Folio Junior édition spéciale).

L'indépendance : *Fifi Brindacier* d'Astrid Lindgren (le livre de poche jeunesse).

Le pouvoir : *Le naufrage du Zanzibar* de Michael Morpurgo (Folio Junior édition spéciale), « Monelle et les footballeurs » Geneviève Brisac (École des loisirs).

L'anéantissement : *La petite marchande d'allumettes* de H.C. Andersen G. Lemoine (Nathan jeunesse).

La soumission : *Sophie Canétang* de Beatrix Potter (Gallimard).

La transgression : *Que font les petits garçons ?* de Nikolaus Heidelbach (Seuil jeunesse).

La témérité : *La reine des fourmis a disparu* de Frédéric Bernard , François Roca (Albin Michel jeunesse).

La joie de vivre : *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (Kaléïdoscope).

Le raffinement : *Magasin Zinzin, pour fêtes et anniversaires : aux merveilles d'Alys* de Frédéric Clément (Ipomée Albin Michel).

La détermination devant l'opposition des hommes : *Le naufrage du Zanzibar* de Michael Morpurgo (Folio Junior édition spéciale).

La résistance aux femmes qui privent les filles de liberté : *Cendrillon* de Charles Perrault (Grasset Jeunesse), *Blanche Neige*…

La résistance aux hommes implicitement violents : *Peau d'âne*.

La résistance aux femmes tyranniques : *Matilda* de Roald Dahl (Folio junior édition spéciale).

d. Une proposition de progression pour trois titres dans le cycle

Un travail simple sur le rôle des héroïnes en littérature pourrait s'organiser sur le cycle 3 de la manière suivante :

CE2 : *Matilda* de Roald Dalh (Folio Junior édition spéciale).

CM1 : *La petite fille aux allumettes* de Hans-Christian Andersen.

CM2 : *Les aventures d'Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll.

Dans l'ensemble des ouvrages proposés dans le livret « Littérature au cycle 3, documents d'application des programmes », bien d'autres récits aux personnages féminins pourraient être proposés.

d.1 Le « cas » Matilda

Le roman « Matilda » de Roald Dahl constitue, il nous semble, une entrée intéressante pour questionner à un moment ou un autre les élèves sur le droit des filles à disposer d'elles-mêmes, c'est à dire ici à affirmer leurs choix, choix de vie ou passions dans un environnement où on le leur interdit. L'ouvrage est d'autant plus intéressant qu'il couvre toutes les situations d'opposition à la liberté d'une petite fille.

Rappel bref de l'histoire :

Matilda est une petite fille qui adore lire et écrire.

Sa mère passe son temps assise devant la télévision. *« C'était une bonne femme maflue, aux cheveux teints en blond platine à l'exception des racines qui ressortaient en un indéfinissable brun jaunâtre. Lourdement maquillée, elle présentait une de ces silhouettes adipeuses aux formes débordantes, à l'évidence comprimées de partout pour enrayer un effondrement général. »*

Le père de Matilda, un homme vantard et fanfaron qui vit de la vente de voitures d'occasion qu'il trafique, se montre d'une rage insensée à l'encontre de sa fille lectrice. *« Là-dessus, M. Verdebois fit son entrée en costume criard à carreaux, avec une cravate jaune. Les motifs orange et verts de la veste et du pantalon étaient à hurler. »*

Son frère, seul, semble encore doté d'un peu de bon sens. *« Le frère de Matilda, Michael, était un garçon tout à fait normal… »*

Inscrite à l'école dans la classe des débutants, Matilda sait déjà lire à cinq ans et demi. On remarquera qu'elle se passionne pour la lecture de grands auteurs masculins : *« Ainsi navigua-t-elle sur d'antiques voiliers avec Joseph Conrad, explora-t-elle l'Afrique avec Ernest Hemingway et l'Inde avec Rudyard Kipling ».*

Elle est remarquée par sa maîtresse, la charmante Mademoiselle Candy. *« Elle avait un ravissant visage ovale et pâle de madone avec des yeux bleus et une chevelure châtain clair. Elle était si mince et si fragile qu'on avait l'impression qu'en tombant elle aurait pu se casser en mille morceaux, comme une statuette de porcelaine. »*

Mais cette école est commandée de main de maître par une femme terrible, Mademoiselle Legourdin. *« C'était une espèce de monstre femelle d'aspect redoutable. Elle avait en effet accompli, dans sa jeunesse, des performances en athlétisme et sa musculation était encore impressionnante. Il suffisait de regarder son cou de taureau, ses épaules massives, ses bras*

musculeux, ses poignets noueux, ses jambes puissantes pour l'imaginer capable de tordre des barres de fer ou de déchirer en deux un annuaire téléphonique. Pas la moindre trace de beauté sur son visage qui était loin d'être une source de joie éternelle. »

Le récit de Matilda va nous montrer au fil des pages une petite fille éprise de justice et révoltée par la cruauté de certains adultes. Les événements se suivent, certains hilarants, et renvoient sans cesse le lecteur dans le monde intime de Matilda fait de tendresse et de compassion.

L'humour de l'œuvre tient entre autre à l'outrance avec laquelle l'auteur traite chacun des personnages, outrance accentuée par le style littéraire adopté. L'ouvrage permet aux élèves de CE2 d'entrer dans les questions que pose implicitement l'ouvrage : a-t-on le droit d'interdire la lecture, où sont le bien et le mal, a-t-on le droit de détester ses parents ?

Pour en revenir aux figures féminines du récit, on remarquera qu'est présentée une sorte d'échantillon du stéréotype féminin, stéréotype accentué à travers les actes commis par les uns et les autres :

- La jeune fille fragile et délicate : Mademoiselle Candy. Elle vit simplement et représente en quelque sorte la justice.
- La femme vulgaire et inculte : Madame Verdebois.
- La femme autoritaire et masculinisée : Mademoiselle Legourdin qui s'avèrera au cours du récit un redoutable tyran.
- Enfin, Matilda, la petite fille effacée mais lectrice, déterminée et volontaire.

Sans entrer dans les démarches qui peuvent être engagées pour travailler cet ouvrage, on remarque combien les personnages offrent de situations de s'interroger sur l'image de la figure féminine. Si on peut imaginer une lecture chronologique du récit, on peut aussi proposer une entrée dans cette séquence de littérature par la lecture de l'extrait suivant :

« Au cours de ma déjà longue carrière d'enseignante, j'ai découvert, Mademoiselle Candy, que chez les enfants dévoyés, les filles étaient bien plus dangereuses que les garçons. Sans compter qu'elles sont beaucoup plus difficiles à mater. Vouloir mater une de ces petites pestes, c'est comme tenter d'écraser une mouche : vous tapez dessus et la sale bête a déjà filé. Satanée engeance que les petites filles ! Très heureuse de ne jamais en avoir été une. »

Le débat peut commencer…

d.2 Le destin féminin dans *La petite fille aux allumettes*

Au cours de l'année de CM1, la même classe pourrait poursuivre son observation du personnage féminin à travers une œuvre radicalement à l'opposé de *Matilda*, tant par son style, son époque que son sujet : *La petite marchande d'allumettes* aux éditions Album Nathan illustré par George Lemoine.

L'ouvrage nous renvoie dans un monde différent qui, loin d'être imaginaire, se trouve ancré grâce aux illustrations de Georges Lemoine dans la réalité terrible d'une guerre. Rien de cette œuvre ne renvoie directement à « Matilda ». L'expérience menée dans les classes montre que les liens seront tissés avec d'autres livres qui constituent des interprétations de cette œuvre telles que *Allumette* de Tomi Ungerer ou *La petite fille aux allumettes n'est pas morte* de F. David.

Ce dernier titre renvoie à lui seul à la terrible réalité de l'œuvre d'Andersen : dans son conte, la petite fille mourra.

Dans la perspective d'un travail sur le héros féminin, la petite fille aux allumettes montre un personnage qui n'a aucune issue possible. Son destin est tracé. Dans le jeu qui consiste à se demander ce que ferait un personnage masculin à la place de cette héroïne, la petite marchande est tout le temps perdante. Un garçon sauverait peut-être sa peau. L'ouvrage est écrit au XIX^{ème} siècle et renvoie à une société où la fille n'a que peu d'espoir de survie loin d'un groupe qui l'exploite ou, au mieux l'utilise. La petite marchande n'est pas libre. Elle travaille, mais d'un métier dérisoire et son père joue un rôle important dans son destin de petite fille :

« Dans un angle entre deux maisons dont l'une avançait un peu plus que l'autre dans la rue elle s'assit et se blottit ; mais elle avait encore plus froid et n'osait plus rentrer chez elle, car elle n'avait pas vendu d'allumettes, pas gagné un sou. Son père la battrait, et il faisait froid aussi chez eux, on n'avait que le toit au-dessus et le vent sifflait jusqu'à l'intérieur de la maison, malgré la paille et les chiffons qui bouchaient les plus grosses fissures. »

On retiendra dans cette œuvre l'image du rapprochement entre la petite fille et sa grand-mère, image qui nous renvoie au lien qui unit, dans le récit *Le naufrage du Zanzibar*, Laura Perryman à sa grand-mère.

« Elle enleva la petite fille sur son bras, et elles s'envolèrent superbement, joyeusement, haut, très haut. »

d.3 La question de l'égalité : « Alice au pays des merveilles »

Si « Matilda » offre l'occasion de confronter les enfants aux stéréotypes des figures féminines, si « La petite marchande d'allumettes » renvoie le lecteur à un champ figuratif où temps et conditions féminines sont à prendre en compte pour comprendre les enjeux du récit, le chef d'œuvre de Lewis

Caroll « Alice au pays des merveilles » est à inscrire dans le questionnement de l'égalité fille garçon. Alice est une héroïne féminine totalement libérée des contraintes liées au statut de fille. Si Alice était un garçon, les aventures ne changeraient en rien. La fantaisie du récit sauve de toute interprétation féministe. Et c'est bien là l'intérêt d'une telle œuvre dans le cadre de la mise en évidence du statut de figure féminine. Tout débat sur cette œuvre renvoie chacun dans un espace intime rêvé où le héros est dépourvu de réel caractère sexué. Dans la programmation de cycle proposée plus loin *Alice au pays des merveilles* est proposé au CM2. Mais on remarquera qu'une autre œuvre, *Le naufrage du Zanzibar*, permet de mettre en évidence une héroïne féminine. C'est la confrontation des deux œuvres qui permettra l'interrogation sur le combat permanent des filles pour accéder à leurs rêves et à leur liberté. Ainsi, il faudra beaucoup de temps et d'aventures avant que Laura Perryman, l'héroïne de Michael Morpurgo réalise son rêve : ramer dans le canot à la même place que celle qu'occupent les autres hommes de l'île Bryher.

On le voit, la figure féminine comme sujet de débat ne peut faire l'objet d'un temps défini de manière formelle. Il s'agit plutôt au cours du cycle 3, d'offrir aux lectrices et lecteurs de fréquentes occasions de se confronter à des figures emblématiques de la féminité.

e. Une programmation de littérature au cycle 3

Voici une proposition de programmation de littérature pour le cycle 3. Les parties grisées précisent les œuvres dont les personnages principaux sont des figures féminines. La progression sur le cycle doit permettre à l'enseignant de reprendre des notions abordées lors d'un travail mené l'année précédente. Ainsi au CM1, lors de la lecture de *Fifi Brindacier*, on pourra revenir sur les points qui la rapprochent de Réglisse, la petite fille dans *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne. Au CM2, le personnage de Laura Perryman pourra être rapproché de celui de la petite fille aux allumettes. Dans cette même classe, l'univers du merveilleux autour d'Alice pourra faire écho à celui de la femme de Barbe bleue.

(Voir tableau page suivante)

1ère année du cycle		2ème année du cycle		3ème année du cycle	
Œuvres	**Démarche adoptée et moyens disponibles**	**Œuvres**	**Démarche adoptée et moyens disponibles**	**Œuvres**	**Démarche adoptée et moyens disponibles**
un conte: "Cendrillon" Charles Perrault	lecture par le maître "contes en vers et contes en prose "ed. le livre de poche	**un conte:** "L'ogre des mers et autres contes" Yvon Mauffret	lecture du maître conte de la BCD	**un conte:** "L'oiseau Doudi" Grimm	Lecture du maître
un conte: "Cendrillon" Les frères Grimm	écoute du conte enregistré "cendrillon dans les contes" voix d'images CNDP	**un roman** "L'été Jonathan" Marie Dufeutrel	lecture des élèves série de livres de l'école	**une fable** "La grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le bœuf" La Fontaine	Lecture des élèves
Une œuvre contemporaine: "Une histoire à quatre voix" Anthony Browne	lecture collective texte et images du livre projetés sur transparents 4 livres et les transparents	**un roman** "Les longs museaux" Dick King Smith	lecture alternée maître/élèves série de livres de l'école	**conte et théâtre** "La barbe bleue" Perrault	Lecture des élèves et sortie au théâtre pour le spectacle "Curieuses"
un roman réaliste et historique: "Le secret de Grand-père" Michael Morpurgo	Alternance lecture maître, lecture élèves Un livre par élève	**des poèmes chinois:** "Le manteau de pluie du singe" Bashô	Livre appartenant au maître	Un récit sous forme de journal intime « Le naufrage du Zanzibar » Michael Morpurgo	Alternance lecture maître lecture élèves Série de livres de l'école
des devinettes poétiques: "Sirandanes" Le Clézio	Alternance lecture maître lecture élèves Production écrite de devinettes poétiques le livre de la BCD	**Un roman** **« Fifi Brindacier »** Astrid Lindgren	un livre par élève série de livres de l'école lecture alternée maître élèves	**un roman policier** "Les Picoloini" Sophie Dieuvaide	Lecture des élèves (certains chapitres seront lus par le maître)
un roman policier: "La reine des fourmis a disparu" Fred Bernard François Roca	Lecture par les élèves Un livre par élève de la dotation de circonscription	**Un conte :** **« la petite marchande d'allumettes »** H. C. Handersen	lecture alternée maître élèves série de livres de l'école	**un roman d'aventure** "Ce rat de Custer" Anne Graham Esten	Lecture des élèves (certains chapitres seront lus par le maître)
un roman d'aventure: "Les derniers géants" François Place	Alternance lecture maître lecture élèves livres empruntés dans une autre école	**une pièce de théâtre:** "Le long voyage du pingouin vers la jungle" Jean-Gabriel Nordman	lecture des élèves un livre par élève de la dotation de circonscription	**un roman fantastique** "Le buveur d'encre"	Lecture du maître
un roman philosophique: "Longue vie aux dodos" Dick King Smith	lecture élèves série de livres de l'école	**des poèmes** de Victor Hugo	lecture par le maître livre de la BCD	**un roman policier** "Enquête au collège"	Lecture du maître

Des poèmes: "Eugène Guillevic, un poète"	lecture par le maître livre de la BCD	**un roman d'aventure et historique:** "Le faucon déniché" Jean-Claude Noguès	lecture élèves série de livres de l'école	**Un récit fantastique :** « Alice au pays des merveilles » Lewis Carrol	Lecture individuelle
Une nouvelle policière: "Touchez pas au roquefort" Bernard Stone	lecture par le maître et les élèves 5 livres appartenant à l'école	**un roman d'aventure** "Hector et l'archange de Chihuahua" Anne-Marie Pol	lecture des élèves série de livres de l'école	**un roman policier** "La petite joueuse d'échecs" Robert Belfione	Lecture maître élèves

f. Une progression pour une année de CE2 :

Si la programmation de cycle qui précède n'a pas fait à ce jour l'objet d'un travail terminé dans une école, certaines propositions restant en quelques sorte « virtuelles », la progression suivante est en revanche le témoin d'un travail effectivement mené tout au long d'une année scolaire dans une classe de CE2.

Pour cette première année du cycle, l'enseignant a privilégié deux axes : l'entrée dans des textes à forte connotation humoristique d'une part, celle-ci favorisant l'intérêt par le plus grand nombre pour une discipline encore peu connue des élèves, et d'autre part le choix de personnages féminins que l'on pourrait qualifier de premiers. Premiers parce que forts : Fifi Brindacier, Matilda. Premiers aussi par la place qu'ils occupent dans le récit : la petite sirène, Cendrillon. Premiers enfin par leur caractère dominant, bon ou méchant, dans *La reine des fourmis a disparu* par exemple, ou de façon plus caricaturale dans *Matilda* à travers le personnage de Mademoiselle Legourdin.

Une année de littérature au CE2					
Œuvres	**Séances***	**Démarche adoptée**	**Lectures en réseaux proposées par l'enseignant**	**Domaines périphériques**	**Thèmes,**
Un roman policier *La reine des fourmis a disparu.* Bernard Frédéric	7	1 livre par élève. Alternance lecture du maître/lecture des élèves. On mène l'enquête avec les deux héros. Qui ? Ne jamais regarder la fin du livre on avance pas à pas, on fait des hypothèses : débat.	Une autre enquête policière avec des animaux : *Touchez pas au roquefort* de Bernard Stone, prototype du genre policier où les personnages sont bien caractérisés. *Le livre de la jungle* de Kipling pour une comparaison jungle et forêt amazonienne (végétation et faune).	Education scientifique : Recherche de documentation sur les différents animaux rencontrés au cours de l'enquête. (Internet avec mots clés). Géographie : Localisation : la forêt amazonienne et New York Education civique & scientifique : Protection de l'environnement (la déforestation en Amazonie).	L'enquête policière avec les archétypes du privé et de son second.
Du théâtre. *Le long voyage du pingouin vers la jungle* Jean Gabriel Nordmann	6	1 livre par élève. Alternance lecture du maître/lecture des élèves. Pratique théâtrale sur certaines scènes. Recherche des différentes œuvres littéraires auxquelles il est fait référence dans le texte.	*La petite sirène* de Andersen *Le voyage de Niels Holgersson* *Jonas et la baleine* *L'odyssée* *Comment le chameau acquit sa bosse* de Kipling (chameau ou dromadaire ?)	Education artistique : Illustration des différentes scènes par des grands panneaux (peinture). Réalisation d'une fresque de l'histoire. Education scientifique : Pingouin ou manchot ?	La différence L'odyssée La quête initiatique
Un conte. *La petite sirène* Hans Christian Andersen	6	1 livre par élève. Alternance lecture du maître/lecture des élèves. Lecture d'images. Travail sur les iconographies de Diodorov (les trois univers : mer/terre/air)	Demander aux enfants d'apporter leur version de la petite sirène. Comparaison entre l'œuvre et la version Disney. Autre conte de l'auteur : *La petite fille aux allumettes* Comment finissent les deux héroïnes ?	Education artistique : Arts plastiques, illustrer les trois thèmes (eau, terre, air) avec des collages. Musique : choix de musiques en rapport avec les différents tableaux.	La différence Le courage
Un roman illustré *Journal d'un chat assassin* Anne Fine	5	1 livre par élève. Alternance lecture du maître/lecture des élèves. Tuffy est-il coupable ? Conflit entre nature et culture. Lecture d'images : décalage entre le texte et l'illustration (images	Une enquête : *La reine des fourmis a disparu* *Les mémoires d'un âne* de la Comtesse de Ségur.	Education scientifique : Un carnivore : le chat. Les régimes alimentaires, les chaînes alimentaires. Education civique/débat : Tuffy est-il un assassin ? Qu'est –ce qu'un assassin ? Conflit entre nature et culture.	Conflit : nature et culture La responsabilité

		au 1er degré, texte au 2nd degré, sens figuré).			
Un roman (conte contemporain) *Matilda* Roald Dahl	10	Lecture d'extraits par le maître. Résumé des passages intermédiaires. Visionnage du film : *Matilda*	Autour de l'auteur Roald Dahl *Charlie et la chocolaterie* *James et la pêche géante* *Fantastique Maître renard* La critique sociale chez l'auteur est aussi forte que la croyance dans les forces imaginatives de l'homme. Les contes, qui réalisent les souhaits, sont convoqués ainsi que les parodies de fable où le faible a toujours sa chance. *L'atroce Mr Terroce* *La potion magique de George Bouillon*	Arts visuels : critique du film *Matilda*. Débat : l'école de Matilda Comparaison avec ton école. Ce qui est magique ou irréel et ce qui ne l'est pas. Ce qui pourrait être. « Harry Potter et Poudlard » L'éducation : la sévérité de Mme Legourdin, l'atroce M. Terroce, les sanctions. L'éducation parentale : les parents de Matilda («l'école et la lecture ne servent à rien quand on a une télé à la maison ! »). Education à la citoyenneté : les règlements.	L'école Le courage La lecture La force morale L'éducation La solitude La peur L'humour La méchanceté
Un roman *Fifi Brindacier* Astrid Lindgren	9	1 livre par élève alternance lecture du maître/lecture des élèves. Visionnage de film : Fifi s'installe à la villa Drôle de repos	Comparaison entre Matilda et Fifi Fifi aurait-elle pu résoudre les problèmes de Matilda grâce à sa force ? Autour de l'auteur Astrid Lindgren *Zozo la tornade* *Ronya, fille de brigand* *Fifi Princesse* *Fifi à Couricoura*	Arts visuels : critique du film Débat : L'éducation parentale : Les parents de Matilda, les parents d'Alexandre(Retz) (sa mère est décédée et il vit avec son père), l'absence de parents(Fifi) Education à la citoyenneté : les comportements de Fifi à l'épreuve de notre société. Est-ce possible ? Règlements et règles de vie en société.	La différence La fantaisie La force physique L'humour Le courage
Un conte *Cendrillon* Perrault	3	Lecture du conte par le maître.	Apport par les élèves de leurs versions de Cendrillon. *Cendrillon* des frères Grimm Prince charmant et sorcière dans d'autres contes. (Blanche Neige, La Belle au bois dormant….) *La petite sirène* d'Andersen *L'île dans une bassine d'eau* ; *Irli et Irline* de Béatrice Beck. *Je ne suis pas Cendrillon* de	Education scientifique : Sur Internet, mot clé : Perrault. Je sélectionne des informations sur l'auteur. Je suis capable de déterminer dans une liste de contes ceux qui ont été écrits par Perrault et ceux qui ne le sont pas. Expression écrite :	La méchanceté Le conte stéréotypé

			Charlotte Dematons	Autour du conte. Inventer un héros de conte et lui donner un nom en rapport avec ses particularités.	
De la poésie *Le tireur de langue* Jean-Marie Henry	2	1 livre par élève. Lecture libre des enfants. Choix de 2 poésies à lire devant la classe. Discussion autour du choix des textes.	C'est une anthologie, certains recueils cités à la fin du livre sont à la bibliothèque. Certains auteurs ont déjà été rencontrés par les enfants.	Education scientifique et arts visuels : Utiliser l'ordinateur pour recopier et illustrer le poème (différentes polices, insertions d'images, Word-Art et scanner pour insérer dessin personnel). Expression écrite : « Ecrire à la manière de…… » Festival de poésies : livre de l'élève(Retz) page	La fantaisie L'humour La liberté
Une fable *Comment le chameau acquit sa bosse* Rudyard Kipling	4	Un texte (photocopié) par enfant. Alternance lecture du maître/lecture de l'élève.	*Les fables* d'Esope *Les fables* de La Fontaine *Comment le chameau est devenu laid* de Muriel Bloch (365 contes du pourquoi et du comment) *Les Djinns* de Victor Hugo (*Les orientales*)	Education scientifique : Recherche d'informations sur le rôle fonctionnel des bosses et sur la distinction chameau, dromadaire que ne fait pas Kipling. Expression écrite : trouver une « morale » à cette fable. Langue vivante : que veut dire « Bof » en anglais.	La paresse et ses conséquences. L'humour
Des contes *L'île dans une bassine d'eau* Béatrice Beck	3	1 livre par élève Choix de quelques contes. Lecture libre en classe ou à la maison. Travail sur le conte éponyme et sur « Irlide et Irline » Elaboration pour chaque conte de la liste des péripéties.	Autour du conte : Schéma narratif, structure du conte (bon, méchant), fins à comparer avec les contes déjà étudiés. Classification. Autour de la quête et des épreuves.	Expression écrite : « Et toi, que ferais-tu à la place d'Irli ? » Débat sur la bonté, la méchanceté et la responsabilité. Comparer Irli et Tuffy (*Journal d'un chat assassin*).	La quête et les épreuves. La responsabilité
Des histoires courtes *Histoires pressées* Bernard Friot	4	1 livre par élève Choix de quelques histoires par le maître. Lecture en classe ou à la maison. Discussion sur les paradoxe de certaines histoires, appel au sens logique.	Les histoires font souvent appel à l'imaginaire, la sensibilité et à la « culture » des enfants.	Expression écrite : les différents thèmes abordés dans les histoires peuvent être « prétexte » à l'écriture pour les enfants. Débat : autour des paradoxes des histoires.	Les paradoxes L'humour

*Nombre de séances propres à la littérature d'une durée de 45 à 50 minutes.

f.1 Synthèse de l'enquête menée dans la classe de CE2 pour une année de littérature

Cette progression de littérature sur une année scolaire a été conclue par une petite enquête menée par l'enseignant titulaire de la classe. A ce sujet, indépendamment du thème traité dans ce chapitre, une enquête de ce type permet en fin d'année de revenir sur les œuvres explorées tout au long de l'année et constitue une nouvelle entrée dans la dimension interprétative de la lecture par l'élève.

Cette enquête, restituée dans sa forme initiale en annexe, met plus particulièrement l'accent sur le genre des personnages. Il s'agissait dans un premier temps de formuler de simples indices de satisfaction à travers le choix pour chaque élève de trois personnages, héros, héroïne ou autre personnage important du récit. A partir d'un questionnement plus fin, les élèves étaient ensuite invités à s'exprimer sur le caractère des personnages en produisant un classement (questions 3 et 4). Celui-ci se distingue du classement des œuvres par ordre de préférence (question n°2). En ce qui concerne le classement effectué pour les questions 2, 3, 4, il se faisait par attributions de points : 1er choix 3 points, second 2 points, troisième 1 point.

Les questions 5 et 6 devaient conduire à s'interroger plus particulièrement sur le genre des personnages (le point commun entre les personnages d'une part, l'intérêt porté au genre des personnages d'autre part.)

Les questions 9, 10, 12, 13 conduisaient enfin à réfléchir sur l'identification aux héros ou aux personnages des différents récits et sur leur environnement.

f.2 Analyse de la synthèse des résultats de l'enquête :

Il ne s'agit surtout pas de tirer des conclusions générales sur les attitudes d'élèves de CE2 par rapport au genre dans la littérature de jeunesse mais d'apporter un éclairage sur des points qui se vérifient peut-être dans d'autres classes ou en tout cas, méritent d'être soulignés.

Le groupe interrogé est une classe de 28 élèves, 14 filles et 14 garçons. Deux élèves ont un an de retard. Les enfants sont majoritairement issus de familles de catégories socio professionnelles favorisées. L'école est dotée d'un ensemble d'outils pédagogiques qui sont employés de manière efficace : B.C.D. fréquentée, salle informatique performante. L'enseignant est sensible aux questions relatives à l'éducation sexuelle. Sur la base du texte paru au B.O. du 27 février 2003, une fiche action est d'ailleurs développée dans le projet d'école.

« L'enquête » n'a fait l'objet d'aucune aide du maître aux élèves. Elle a été menée sur deux séances d'une heure chacune.

Il en ressort quelques points qui méritent d'être mis en lumière.

Dans le choix des personnages appréciés on remarquera que c'est le héros central qui est la plupart du temps retenu. Celui-ci étant à plusieurs reprises féminin, ce sont donc des personnages féminins qui sont particulièrement appréciés. C'est sans doute dans la catégorie des personnages « secondaires » qu'il faut s'attarder. Les personnages masculins étant moins « forts », ils ne sont retenus la plupart du temps que dans la colonne des personnages importants, plusieurs fois cependant en priorité. On remarquera que Mademoiselle Legourdin recueille un nombre important de suffrages.

Matilda est d'ailleurs le texte majoritairement apprécié, devant *Fifi Brindacier*, et *Le petit Nicolas*, trois récits fortement marqués d'une dimension humoristique.

On apprécie Fifi pour sa drôlerie, sa force et la liberté qui est la sienne. Parmi les personnages jugés franchement horribles, Mademoiselle Legourdin arrive largement en tête. La distinction « récit / pouvoir des personnages » est très distinctement faite dans cette classe. Si le roman *Matilda* est plébiscité, la méchanceté de Mademoiselle Legourdin particulièrement appréciée montre le recul avec lequel ces élèves analysent les œuvres, recul qui tient peut-être à l'entrée favorisée dans la littérature.

Le taux de pourcentage de non réponses aux questions relatives au genre des personnages peut amener à s'interroger sur la question elle-même, celle-ci apparaissant peut-être comme trop simple (« qu'est-ce que le maître peut bien me demander ? »), ou sur l'intérêt porté par les élèves sur le genre en littérature. Celui-ci n'est peut-être pas un « point commun » aux personnages pour une part importante d'élèves de cet âge. Cette hypothèse est confortée par le taux de réponses négatives à la question 9 (78,57%). Cependant il est intéressant de savoir que les 7,14% d'élèves qui préfèrent que le héros soit un garçon sont des garçons, tandis que les 14,29% d'élèves qui préfèrent que le héros soit une fille se partagent à part égale filles et garçons dans la classe.

On constatera, peut-être avec un peu de tristesse, à la question 10, que pour Fifi comme pour Matilda, le film est préféré au livre, alors même que ces deux ouvrages ont été largement appréciés tout au long de leur étude en classe.

Pour conclure cette enquête, on précisera ici qu'à la question 11, indifféremment filles et garçons aimeraient être Matilda ou Fifi, tandis que, sur les cinq élèves qui aimeraient être incarnés en Agatha Legourdin, 4 sont des garçons. En écho à cette remarque, dans la question 10, les 5 élèves qui répondent ne pas vouloir être Mademoiselle Legourdin sont des filles.

Enfin, on vérifie dans l'explication généralement donnée sur le choix des familles aux questions 12 et 13 que le stéréotype familial « un père, une mère, des enfants » est largement apprécié.

f.3 Enquête :

première partie :

Critères d'appréciation pour la colonne « j'ai aimé » :

A : j'ai adoré – B : j'ai beaucoup aimé – C : j'ai bien aimé – D : je n'ai pas aimé – E : j'ai détesté

Titre	Auteur	Héros, héroïne	Autres personnages importants	J'ai aimé Fais une croix					Connais-tu d'autres œuvres de l'auteur
				A	B	C	D	E	
La reine des fourmis a disparu	Bernard	Mandibule 23 Elytre 11 Reine 5	Elytre 12 Serpent 2 Reine 9 Animaux 9	4	3	13	6	2	
L'île dans une bassine d'eau	Beck	Biche 5 Irline 5 Irli 3 L'oiseau 5 Le diable 1 La reine 3	Irli 18 Reine 4 Irline 3	1	0	12	6	9	
Matilda	Dahl	Matilda 24 Candi 1 Hortense 2 Anémone 1 Legourdin 4	Legourdin 25 Candy 8 Mr Verdebois 1 Anémone 12 Matilda 1 Hortense 2 Amanda 4	23	4	0	0	1	Georges Bouillon 2 sacrées sorcières 2 Charlie et la chocolaterie 4 Charlie(2) 3
Comment le chameau acquit sa bosse	Kipling	Chameau 18 Djinn 11 Cheval 3 Chien 3 Bœuf 2	Djinn 12 Chameau 7 Homme 5 Cheval 7 Bœuf 1	7	10	8	2	1	
La petite sirène	Andersen	La petite sirène 19 Sœurs 5 Tante 1 Prince 1 Sorcière 2	Prince 10 Sorcière 2 Petite sirène 2 Sœurs 7	5	8	7	3	5 3G*	

Fifi Brindacier	Lindgren	Fifi 23 Tommy 4 Annika 4	Tommy 7 Annika 7 M. Nilsonn 2 Policiers 4 Cheval 4	26	2	0	0	0	
Cendrillon	Perrault	Cendrillon 24 Fée 5 Les sœurs 3 Le prince 4	Les sœurs 10 La belle-mère 5 Le Prince 8 Fée 4	5	4	9	3	7 5G*	Peau d'âne 4 Le chat botté 7 Le petit poucet 3
Le Petit Nicolas	Goscinny	Nicolas 19 Les copains 2	Nicolas 2 Les copains 10 Marie –Edwige 2	15	6	3	3	1	Astérix 5
Histoires pressées	Friot	Néant	La maîtresse 3 (dans une des nouvelles)	13	5	4	3	3	

- Nombre de garçons

Suite de l'enquête auprès des élèves de la classe de CE2 sur leur année de littérature

Questions de l'enquête	Résultats	Eléments d'explication donnés par les élèves
2° Si tu devais faire un classement (par ordre de préférence) des œuvres littéraires étudiées , quel serait-il ?	1. *Matilda* : 42.26% ; 2. *Fifi Brindacier* : 31.55% ; 3. *Nicolas* : 5.95%	*C'est un livre drôle et fantastique. On aime les pouvoirs de Matilda et la méchanceté de Melle Legourdin. On aime Roald Dahl.*
3° Si tu devais faire un classement de tes personnages préférés, quel serait-il ?	1. Fifi Brindacier : 32.14% ; 2. Matilda : 31.55% ; 3. Melle Legourdin : 11.31%	*Elle est drôle, on aime sa tenue, son langage et sa force. Elle n'a pas de parents donc elle fait ce qu'elle veut(elle n'est donc pas obligée d'aller à l'école).*
4° Quel(s) personnage(s) as-tu trouvé franchement horrible(s) ? Pourquoi ?	Melle Legourdin : 71.43%	*Elle lance les enfants par les fenêtres, elle est méchante, elle a inventé l'étouffoir, elle fait peur à tout le monde et elle charge comme un tank.* Autres : Le diable 17.86% et Irli 4.19%
5° Cendrillon, Fifi Brindacier, les fourmis, La petite sirène et Matilda sont les personnages principaux des œuvres que tu as étudiées, quel est leur point commun ?	Absence de réponse : 25% ; **toutes des héroïnes : 32.14%** ; le courage : 14.29% ; le fantastique : 28.57%	
5°(bis) Monsieur Verdebois, Nicolas, Tommy, Irli, le chameau, le prince sont des personnages que tu as rencontrés en littérature, quel est leur point commun ?	Absence de réponse : 28.57% ; **tous des garçons : 46.43%** ; ils sont drôles : 32.14%	
6° Quand tu lis un livre, le fait que le héros soit une fille ou un garçon a-t-il de l'importance pour toi ?(mets une croix dans le cercle face à ta réponse) O oui, je préfère que ce soit une fille. 14.29% oui, je préfère que ce soit un garçon. 7.14%	non, cela n'a aucune importance : 78.57%	
7° As-tu acheté ou emprunté à la bibliothèque un livre écrit par un des auteurs que tu as rencontré cette année ? Si oui, lequel ? Si non, y a-t-il un auteur que tu as préféré ?	*La potion magique de Georges Bouillon* : 15% ; *Charlie et la chocolaterie* : 15% ; *Charlie et le grand ascenseur de verre* : 15% ; ***Astérix* : 18% ;** *Le petit poucet* : 17% Auteur préféré : **Roald Dalh 51%** ; les frères Grimm : 38% ; Astrid Lindgren : 9% ; Bernard	

	Friot : 2%	

8° Y a-t-il un livre que tu as lu en dehors de l'école que tu aurais aimé étudier en classe ou faire lire a tes copains ?		
11° Tu as vu « Matilda » et « Fifi Brindacier » en film , qu'as-tu préféré ?(mets une croix dans la bulle en face de ton choix) Le film. Le livre . Les deux	Le film : 48% ; Le livre : 1% ; **Les deux : 51%**	

9° Quel personnage aurais-tu aimé être ? (mets une croix en face, tu peux en choisir trois)

17	**Matilda**	**16**	**Fifi**		Elytre
	Mandibulle	**2**	Nicolas		Cendrillon
2	Le chameau	**2**	Un djinn	**3**	Une fée
2	Jennyfer Candy	**1**	La petite sirène		Le prince
5	**Agatha Legourdin**	**1**	Agnan		Une sœur de Cendrillon
	Une sœur de la petite sirène		Mr Verdebois	**1**	Anémone
	Clotaire		Irli	**1**	Une princesse
1	Irline	**2**	Le diable	**2**	Une sorcière
	Un habitant de l'île dans la bassine		Mme Verdebois	**2**	Tommy
1	Annika		Le frère de Matilda	**2**	Un policier
	Julien Apollon		Madame Folio		Le directeur du cirque
5	Mr Nilsonn		La reine des fourmis		Un indien d'Amazonie
	Un voleur		Bengt		Un personnage qui n'est pas dans le tableau (*)

10° Quel personnage n'aurais-tu pas aimé être ? (mets une croix en face, tu peux en choisir trois)

2	Matilda		Fifi	2	Elytre
3	Mandibulle		Nicolas	**4**	**Cendrillon**
4	**Le chameau**		Un djinn	3	Une fée
1	Jennyfer Candy	2	La petite sirène	3	Le prince
5	**Agatha Legourdin**	1	Agnan	3	Une sœur de Cendrillon
1	Une sœur de la petite sirène	2	Mr Verdebois		Anémone
2	Clotaire		Irli	1	Une princesse
3	Irline		Le diable	2	Une sorcière
3	Un habitant de l'île dans la bassine		Mme Verdebois		Tommy
	Annika	2	Le frère de Matilda	1	Un policier
3	Julien Apollon	1	Madame Folio	2	Le directeur du cirque
	Mr Nilsonn	1	La reine des fourmis	1	Un indien d'Amazonie
5	**Un voleur**	2	Bengt		Un personnage qui n'est pas

					dans le tableau (*)

12° Nos héros vivent dans des familles sûrement très différentes de la tienne, quelle situation te semble la plus pénible ?

6	Etre comme Matilda avec des parents qui ne s'intéressent pas à toi.	1	Etre comme Cendrillon avec deux demi-sœurs et une belle-mère sévère
9	**Etre comme Fifi avec un père absent et une mère décédée.**	1	Etre comme Nicolas avec ses parents .
3	Etre comme Alexandre avec son père et une mère décédée	1	Etre comme Irli avec une mère qui obéit à tous ses désirs.
1	Etre comme la petite sirène avec ses sœurs et ses parents .	1	Etre comme le petit garçon qui compte jusqu'à 20 pour voir si sa mère s'intéresse à lui. (Histoires pressées).
5	Etre comme Jennyfer Candy avec tante Legourdin		Etre comme Tommy et Annika .
	Etre comme le petit poucet et ses frères avec des parents obligés de les abandonner		

Explique ton choix.

On ne peut pas vivre sans ses parents. Sans parent tu n'as pas de foyer.

13° Et quelle situation te semble la plus agréable ?

	Etre comme Matilda avec des parents qui ne s'intéressent pas à toi.		Etre comme Cendrillon avec deux demi-sœurs et une belle-mère sévère
4	Etre comme Fifi avec un père absent et une mère décédée.	**8**	**Etre comme Nicolas avec ses parents .**
	Etre comme Alexandre avec son père et une mère décédée	2	Etre comme Irli avec une mère qui obéit à tous ses désirs.
3	Etre comme la petite sirène avec ses sœurs et ses parents .	1	Etre comme le petit garçon qui compte jusqu'à 20 pour voir si sa mère s'intéresse à lui. (Histoires pressées).
	Etre comme Jennyfer Candy avec tante Legourdin	**6**	**Etre comme Tommy et Annika .**
2	Etre comme le petit poucet et ses frères avec des parents obligés de les abandonner		

Explique ton choix.

Cela ressemble à chez nous. (CE2 Mr Patinec École Primaire Jean Moulin 29480 Le Relecq Kerhuon)

g. Conclusion

S'attarder sur les personnages féminins en littérature au cycle 3 ne peut sans doute pas être une fin en soi. Les pistes proposées dans ce chapitre permettront peut-être d'engager maîtres et élèves dans la voie de réflexions sur le statut des filles dans les récits littéraires. Cependant, l'objectif du maître doit rester celui de l'ouverture au monde, celui de l'enrichissement d'une culture commune. La mise en œuvre de la littérature à l'école et l'éclairage qui peut parfois être apporté sur les caractères stéréotypés des personnages féminins doit de toute manière se placer dans le champ idéal d'une pensée antisexiste. Celle-ci reste à construire chez l'enfant et parfois encore chez les enseignants. C'est pourquoi nous choisissons les mots du sociologue Daniel Weszer-Lang pour tourner cette page :

« Une pensée antisexiste affirme le droit aux différences individuelles, différences entre garçons et filles, mais aussi différences entre garçons et différences entre filles, que ces dissemblances soient biologiques ou autres. Mais accepter les différences biologiques ne signifie pas que l'on accepte nécessairement les fonctions et les qualités assignées exclusivement à chaque genre.[1] *»*

La littérature à l'école élémentaire peut être un moyen pour permettre au plus grand nombre d'accéder à cette pensée antisexiste.

[1] *La peur de l'autre en soi du sexisme à l'homophobie* sous la direction de Daniel Welzer-Lang, Pierre Dutey et Michel Dorais (vlb éditeur).

h. Annexes

tableau d'enquête pour la littérature dans une clase de CE2 :

LITTERATURE EN CE2

Nom, prénom : . . . . . .

Complète le tableau suivant :

A : j'ai adoré – B : j'ai beaucoup aimé – C : j'ai bien aimé – D : je n'ai pas aimé – E : j'ai détesté

Titre	Auteur	Héros, Héroïne	Autres personnages importants	J'ai aimé Fais une croix					Connais-tu d'autres œuvres de l'auteur ?
				A	B	C	D	E	
La reine des fourmis a disparu	Bernard								
L'île dans une bassine d'eau	Beck								
Matilda	Dahl								
Comment le chameau acquit sa bosse	Kipling								
La petite sirène	Andersen								
Fifi Brindacier	Lindgren								
Cendrillon	Perrault								
Le Petit Nicolas	Goscinny								
Histoires pressées	Friot								

2° Si tu devais faire un classement (par ordre de préférence) des œuvres littéraires étudiées , quel serait-il ?

Explique pourquoi tu as choisi ce titre à la première place.

3° Si tu devais faire un classement de tes personnages préférés, quel serait-il ?

Explique pourquoi tu as choisi ce personnage à la première place.

4° Quel(s) personnage(s) as-tu trouvé franchement horrible(s) ? Pourquoi ?

Explique pourquoi tu as choisi ce personnage à la première place.

5° Cendrillon, Fifi Brindacier, les fourmis, La petite sirène et Matilda sont les personnages principaux des œuvres que tu as étudiées, quel est leur point commun ?

5°(bis) Monsieur Verdebois, Nicolas, Tommy, Irli, le chameau, le prince sont des personnages que tu as rencontrés en littérature, quel est leur point commun ?

6° Quand tu lis un livre, le fait que le héros soit une fille ou un garçon a-t-il de l'importance pour toi ?(mets une croix dans le cercle face à ta réponse)

oui, je préfère que ce soit une fille.

oui, je préfère que ce soit un garçon.

non, cela n'a aucune importance.

7° As-tu acheté ou emprunté à la bibliothèque un livre écrit par un des auteurs que tu as rencontré cette année ? Si oui, lequel ? Si non, y a-t-il un auteur que tu as préféré ?

8° Y a-t-il un livre que tu as lu en dehors de l'école que tu aurais aimé étudier en classe ou faire lire a tes copains ?

9° Quel personnage aurais-tu aimé être ? (mets une croix en face, tu peux en choisir trois)

Matilda		Fifi		Elytre	
Mandibulle		Nicolas		Cendrillon	
Le chameau		Un djinn		Une fée	
Jennyfer Candy		La petite sirène		Le prince	
Agatha Legourdin		Agnan		Une sœur de Cendrillon	
Une sœur de la petite sirène		Mr Verdebois		Anémone	
Clotaire		Irli		Une princesse	
Irline		Le diable		Une sorcière	
Un habitant de l'île dans la bassine		Mme Verdebois		Tommy	
Annika		Le frère de Matilda		Un policier	
Julien Apollon		Madame Folio		Le directeur du cirque	
Mr Nilsonn		La reine des fourmis		Un indien d'Amazonie	
Un voleur		Bengt		Un personnage qui n'est pas dans le tableau (*)	

10° Quel personnage n'aurais-tu pas aimé être ? (mets une croix en face, tu peux en choisir trois) (tableau identique au précédent)

11° Tu as vu « Matilda » et « Fifi Brindacier » en film , qu'as-tu préféré ?(mets une croix dans la bulle en face de ton choix) O Le film. O Le livre . O Les deux

12° Nos héros vivent dans des familles sûrement très différentes de la tienne, quelle situation te semble la plus pénible ?

	Etre comme Matilda avec des parents qui ne s'intéressent pas à toi.		Etre comme Cendrillon avec deux demi-sœurs et une belle-mère sévère
	Etre comme Fifi avec un père absent et une mère décédée.		Etre comme Nicolas avec ses parents .
	Etre comme Alexandre avec son père et une mère décédée		Etre comme Irli avec une mère qui obéit à tous ses désirs.
	Etre comme la petite sirène avec ses sœurs et ses parents .		Etre comme le petit garçon qui compte jusqu'à 20 pour voir si sa mère s'intéresse à lui. (Histoires pressées).
	Etre comme Jennyfer Candy avec tante Legourdin		Etre comme Tommy et Annika .
	Etre comme le petit poucet et ses frères avec des parents obligés de les abandonner		

Explique ton choix.

13° Et quelle situation te semble la plus agréable ?

	Etre comme Matilda avec des parents qui ne s'intéressent pas à toi.		Etre comme Cendrillon avec deux demi-sœurs et une belle-mère sévère
	Etre comme Fifi avec un père absent et une mère décédée.		Etre comme Nicolas avec ses parents .
	Etre comme Alexandre avec son père et une mère décédée		Etre comme Irli avec une mère qui obéit à tous ses désirs.
	Etre comme la petite sirène avec ses sœurs et ses parents .		Etre comme le petit garçon qui compte jusqu'à 20 pour voir si sa mère s'intéresse à lui. (Histoires pressées).
	Etre comme Jennyfer Candy avec tante Legourdin		Etre comme Tommy et Annika .
	Etre comme le petit poucet et ses frères avec des parents obligés de les abandonner		

Explique ton choix.

i. Bibliographie :

ASSOCIATION EUROPÉENNE DU COTÉ DES PETITES FILLES (1998), *Que voient les enfants dans les livres d'images ? des réponses sur les stéréotypes*.

ASSOCIATION EUROPÉENNE DU COTÉ DES PETITES FILLES (1998), *Quels modèles pour les petites filles ?*.

BELOTTI-GIANINI Elena (1973), *Du côté des petites filles*, Editions des femmes, Antoinette Fouque.

BULLETION OFFICIEL (2003), « L'éducation à la sexualité dans les écoles, collèges, lycées », B.O. n°9 du 27 février 2003.

Centre de ressources Ville-École-Intégration (2002), *Rapports de sexe, rapports de genre, entre domination et émancipation*, V.E.I., Enjeux n°128, mars 2002.

DECROUX-MASSON Anne (1979), *Papa lit, maman coud, les manuels scolaires en bleu et rose*, Denoël/Gonthier.

RIGNAULT Simone et RICHERT Philippe (1997), *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, rapport au premier ministre. La Documentation française.

WELZER-LANG Daniel (dir.) (2000), *Nouvelles approches des hommes et du masculin*, Presses Universitaires du Mirail.

WELZER-LANG Daniel (dir.), *La peur de l'autre en soi du sexisme à l'homophobie*, Pierre Dutey et Michel Dorais (vlb éditeur).

Autour d'un genre : le genre policier.

Le travail proposé s'appuie sur l'ouvrage : GION Marie-Luce et SLAMA Pierre, *Lire et Ecrire avec le roman policier*, préfacé par Yves Reuter, Argos Démarche, CRDP Créteil.

et sur l'analyse de 6 romans policiers pour la jeunesse

Un printemps vert panique, Paul Thiès - Cascade policier.

La villa d'en face, Boileau-Narcejac - Bayard poche.

Drôle de samedi soir !, Claude Klotz - Livre de poche jeunesse.

Les doigts rouges, Marc Villard - Syros jeunesse.

Ippon, Jean Hugues Oppel - Syros jeunesse.

Tirez pas sur le scarabée !, Paul Shipton - Livre de poche jeunesse.

a. Sommaire

1. Le roman policier

2. Les tendances du roman policier pour la jeunesse **(**les collections spécifiques pour la jeunesse).

3. Le paratexte (les noms de collection ; le logo ; le titre ; l'illustration ; la 4^{e} de couverture + analyse des 4^{e} de couverture des 6 romans jeunesse, une séance : étude du paratexte).

4. Etude des premières pages (analyse des premières pages des 6 romans ; séances).

5. Les personnages (analyse des personnages des 6 romans ; séances).

6. L'atmosphère du roman policier (séances).

7. La construction de l'énigme

b. Le roman policier

Bien représenté dans la littérature jeunesse, avec des niveaux accessibles à tous les lecteurs, le roman policier a l'avantage d'atténuer la difficulté de lire intégralement une œuvre. La plupart des élèves possèdent, en effet, les références utiles à la lecture de ce genre : un univers proche du leur, des notions (méfait, enquête, suspect, indice …) auxquelles ils ont été habitués par les séries télévisées.

S'appuyant donc sur ces connaissances, la découverte du roman policier affine l'esprit critique devant la télévision et permet de réfléchir sur divers problèmes quotidiens.

Le récit, centré sur une énigme ou baigné d'une atmosphère particulière, favorise la lecture active par la prise d'indices indispensable et l'élaboration d'hypothèses.

L'identification à de jeunes héros maintient l'intérêt du lecteur et son implication.

Le roman policier permet de plus de sensibiliser à la diversité des choix narratifs et stylistiques (ordre de l'histoire et ordre du récit, rythme de la narration, registres de langues, variations de tons et de climats).

La démarche d'étude combine souvent la découverte progressive du roman (travail collectif qui ménage le suspense et n'exclut pas les lecteurs les plus fragiles) et son analyse portant sur des passages précis. (personnages et leurs caractéristiques, description des lieux et le suspense, la résolution finale, le langage du roman policier...)

c. Les tendances du roman policier pour la jeunesse

Les différentes collections couvrent toutes les étapes de l'évolution du genre en faisant une place essentielle à ce qui en constitue l'unité : le méfait, le détective, la recherche du coupable, le suspense et le retour à l'ordre.

Les publications récentes s'affilient plus au roman noir qu'à la résolution d'énigme. Réalistes, elles accordent une place importante au héros qui est souvent confronté aux problèmes du monde contemporain : hold-up, prise d'otage, enfants maltraités, racisme, exclusion…

Le contexte social et culturel est défini : les héros sont des enfants ou des adolescents souvent de milieu modeste. Le quartier, la famille, l'école, les copains constituent l'arrière plan de l'intrigue.

La situation familiale reflète la réalité que connaissent beaucoup d'enfants : absence totale ou momentanée des parents ; les fratries, les copains ont plus d'importance. Grâce à l'amitié, le héros peut se sortir d'affaire.

Le héros est parfois victime de son imagination : il voit des coupables sans qu'il y ait de méfait (Les doigts rouges Syros , Drôle de samedi soir ! Livre de poche).

Souvent, il se sent menacé et risque parfois sa vie (Ippon Syros où un crime est présent – Un printemps vert panique Cascade).

Isolé dans les moments de danger, le jeune héros ne doit son salut qu'à sa débrouillardise Ippon) ou à ses amis (Un printemps vert panique).

Motivés par un sens aigu de la solidarité et de la justice, les jeunes personnages montrent plus de détermination que les adultes.

Le réalisme des situations vécues facilite l'identification du lecteur au héros. Effet qui est renforcé par les procédés narratifs utilisés : dialogues privilégiés dynamisant le récit et rendant perceptible le caractère du personnage, langue familière.

Quand le héros est le narrateur, il fait partager au lecteur ses doutes ou sentiments devant les événements qui le surprennent. (Tirez pas sur le scarabée ! Livre de poche).

Lorsque le narrateur n'est pas le personnage principal, l'auteur adopte son point de vue en ménageant les effets de surprise comme dans tous les romans policiers classiques.

« Par la médiation de la fiction, le roman policier pourrait bien avoir des vertus cathartiques (décharge émotionnelle) et de ce fait être un antidote à la violence. »

Les collections spécifiques pour la jeunesse

- Mini Souris Noire et Souris Noire poche Syros variété de longueur, de styles, des thèmes.
- Les classiques du polar Hatier courts, faciles.
- Mot de passe les deux coqs d'or bons lecteurs 10-14 ans).
- Vertige Policier Hachette.
- Cascade Policier Rageot plus complexes, personnages plus étoffés (degré de difficulté en 4^{e} de couverture).
- Page Noire Gallimard collège, lycée.
- Noir Mystère j'ai lu 10 – 15 ans.
- Chair de poule Bayard.

Collections généralistes pour la jeunesse

- Plaine Lune Nathan.
- Polar Jeune Nathan.

d. Le « paratexte »(indications iconiques et textuelles)

De nombreuses informations (édition, auteur, logo, titre, texte 4e de couverture, préface, table des matières, titres des paragraphes…) permettent au lecteur d'identifier facilement le genre policier. Ces marques fonctionnent en réseau et se confortent mutuellement. Elles assurent bien sûr la promotion du livre et aident le lecteur à savoir si le contenu répond à ses attentes.

Les marques les plus immédiatement repérables sont les **couleurs** de couverture : souvent le noir (nuit et mystère de la mort) est associé au rouge (violence et sang) et au jaune (lumière et vérité révélée).

Les **noms de collections** comportent souvent la couleur noire. (Série noire, Souris noire, Fleuve noir…) et soulignent fréquemment une caractéristique du genre. (Cascade policier, J'aime lire Aventure).

Le **logo** est aussi très significatif. (une cible et une mire pour Livre de poche)(une souris détective pour Souris noire).

Le **titre** nomme d'abord le livre. Son autre fonction est d'informer et d'interpeller le lecteur : celle-ci permet de faire des hypothèses sur l'histoire et provoque une attente que seule la lecture peut satisfaire.

Le titre annonce sans tout révéler. (Les doigts rouges, Drôle de samedi soir !).

Le champ lexical renvoie souvent au thème du genre policier : Un printemps vert panique, Tirez pas sur le scarabée !

Des indications sur les lieux sont présentes : La villa d'en face Bayard poche.

Le titre rapproche des mots qui n'ont pas de rapport : Un printemps vert panique. Cet assemblage rend le lecteur soupçonneux, état caractéristique dans la lecture de ce type de roman.

Le titre peut reprendre aussi le style parlé propre au livre policier : Tirez pas sur le scarabée ! Drôle de samedi soir ! L'humour y est perceptible par le rappel à d'autres histoires policières et engage le lecteur dans une mise à distance. Une connivence est établie avec le lecteur : jeu de langue et jeu sur les valeurs culturelles et littéraires.

L'illustration occupe toute la couverture. Le genre est clairement précisé : un détective annonce une enquête dans Tirez pas sur le scarabée ! ; le mystère plane sur La Villa d'en face ; la violence ressort dans Un printemps vert panique ; la peur est illustrée dans Drôle de samedi soir et Ippon. Le

héros est présenté en situation de danger ; un individu inquiétant est présent dans Ippon, drôle de samedi soir et Un printemps vert panique.

La 4e de couverture. Elle est surtout consultée par les lecteurs avertis ; les informations recueillies infirment ou confortent les hypothèses élaborées à la lecture de la couverture. Ses fonctions sont donc d'informer sur le contenu du livre, d'afficher la spécificité du genre et de donner envie de lire.

On y trouve deux types de textes : des «résumés» ou des extraits mettant en scène le personnage principal, reflétant l'atmosphère, suggérant une enquête…

Des écrits justifiant la valeur du livre : prix littéraire.

Analyse de 4èmes de couverture

Titres	*Ippon*	*Tirez pas sur le scarabée*	*Drôle de samedi soir !*	*La villa d'en face*	*Un printemps vert panique*	*Les doigts rouges*
Titre auteur présents	Oui	Oui	Oui	titre seulement	Oui	Oui
Textes	Extrait + résumé + prix obtenus	Résumé	résumé (1 phrase)	résumé à la 1ère personne comme le roman	Résumé	Question au lecteur apportant les éléments essentiels
Contexte spatio-temporel	Néant	monde des insectes et araignées	Néant	une chambre, la maison d'en face	un hôtel	Néant
Personnages nommés	Sébastien, sa maman, un intrus	Bug Muldoon un scarabée Les insectes et araignées	Harp 4 cambrioleurs	Philippe, sa sœur cadette, papa, un gangster	Martin, la comtesse Garrivier, la police	Ricky, son grand frère
le héros	Sébastien est ceinture verte de judo.	Bug Muldoon détective privé	Harp 10 ans amateur de télé et de poulet mayonnaise	Philippe est malade.	Martin groom	
Situation de départ	Sébastien est seul.	Muldoon enquête sur la disparition d'insectes.	Seul «et ne veut pas se fatiguer »	Philippe est seul à dans sa chambre.	Martin est soupçonné.	Ricky rongé par le doute.
Evénements inquiétants ou inexplicables	L'intrus n'est pas un vulgaire cambrioleur. « Je vais bien m'occuper de toi… »	Je les ai toutes sur le dos (guêpes, fourmis…)		Le mystère de la maison d'en face Et le gangster n'aime pas du tout les curieux.	La comtesse est retrouvée morte Martin est victime de menaces et d'agressions.	Soupçon de crime horrible
Questionnement, interpellation du lecteur		Je vous assure, ce n'est pas une vie pour un scarabée…	Comment Harp pourrait-il neutraliser quatre cambrioleurs seul et sans se fatiguer ?	Que faire quand on a une bronchite ? se demande Philippe.	Qui en veut à sa vie et pourquoi ?	Que feriez-vous si vous soupçonniez votre grand frère d'avoir commis un crime horrible ?

Référence au genre policier	Couleurs	Policier Logo reprise illustration de couverture	Policier Logo reprise illustration de couverture	aventure	couleur noire	Couleurs Mini souris noire Logo
Niveau	12 ans	11 ans	9 ans	6 à 10 ans	10 ans	8 ans

Etude du paratexte : 1 séance

Objectif	Activité
Mettre à jour les représentations du genre policier	1 collectivement lister les histoires policières connues (romans, film, séries télé) faire l'inventaire des enquêteurs et de leurs particularités rappeler des mots et expressions du genre policier
Emettre des hypothèses sur des livres à partir d'une liste de livres	2 en groupes, classer des titres de livres : policier ou non (Cette liste de la BCD doit comprendre des titres qui font penser à des récits policiers mais qui n'en sont pas et inversement.)
Familiariser à la notion de genre policier en repérant ses marqueurs	3 vérifier le classement du groupe en analysant les couvertures des livres maintenus fermés par des élastiques noter les indices matériels et textuels qui permettent d'identifier un récit policier.
savoir utiliser les différentes informations pour caractériser un récit	4 collectivement, rappeler les démarches de recherche et présenter les critères retenus (titres, logos, couleurs, collection, texte de 4e…) réaliser un tableau regroupant ces critères pour l'utiliser dans l'analyse d'autres livres 5 prolongements : rechercher de polars dans la BCD en complétant la fiche par les indices relevés emprunter les livres sur lesquels on a travaillé
remarques : Le titre est un indicateur mais le genre n'est confirmé que par la présence de marques éditoriales. Le genre est repérable par des marques redondantes. Il existe des récits policiers qui échappent aux collections.	

e. Etude des premières pages

Les 1ères pages répondent de manières diverses aux questions que se pose le lecteur. La spécificité du genre peut être nettement marquée (Tirez pas sur le scarabée) mais c'est loin d'être général.

Parfois les éléments mis en place sont uniquement suggestifs (une rue déserte, la nuit, le froid, un promeneur solitaire dans *Ippon*). L'atmosphère créée est renforcée par le vocabulaire particulier.

Souvent, l'auteur glisse des sous –entendus mettant le lecteur en alerte. (Il admirait son frère qui le méritait bien, faut-il le préciser ? Doigts rouges)

Dans la littérature policière pour la jeunesse, la première page présente fréquemment des enfants ou des adolescents. Le lecteur comprend qu'ils vont être les héros de l'histoire sans connaître exactement leur rôle.

Les premières pages sont classées en quatre grands types

1 Celles qui placent uniquement des éléments ayant trait quotidien. (*Drôle de samedi soir - Ippon*)	2 Celles dans lesquelles apparaissent dans leur vie de tous les jours, des personnages qui font partie du monde du policier. (*Tirez pas sur le scarabée*)
3 Celles qui partent d'une situation banale pour amener par étapes, l'événement qui va déclencher l'intrigue. (*La villa d'en face*)	4 Celles qui prennent le lecteur par surprise et le plongent directement dans le drame.

Analyse de 4èmes de couverture

Titres	*Ippon*	*Tirez pas sur le scarabée*	*Drôle de samedi soir !*	*La villa d'en face*	*Un printemps vert panique*	*Les doigts rouges*
titre auteur présents	Oui	oui	Oui	titre seulement	Oui	Oui
Textes	Extrait + résumé + prix obtenus	résumé	Résumé (1 phrase)	résumé à la 1ère personne comme le roman	Résumé	Question au lecteur apportant les éléments essentiels
contexte spatio-temporel	Néant	monde des insectes et araignées	Néant	une chambre, la maison d'en face	un hôtel	Néant
personnages nommés	Sébastien, sa maman, un intrus	Bug Muldoon un scarabée les insectes et araignées	Harp 4 cambrioleurs	Philippe, sa sœur cadette, papa, un gangster	Martin, la comtesse Garrivier, la police	Ricky, son grand frère
le héros	Sébastien est ceinture verte de judo.	Bug Muldoon détective privé	Harp 10 ans amateur de télé et de poulet mayonnaise	Philippe est malade.	Martin groom	
situation de départ	Sébastien est seul.	Muldoon enquête sur la disparition d'insectes.	Seul «et ne veut pas se fatiguer »	Philippe est seul à dans sa chambre.	Martin est soupçonné.	Ricky rongé par le doute.

événements inquiétants ou inexplicables	L'intrus n'est pas un vulgaire cambrioleur. « Je vais bien m'occuper de toi… »	Je les ai toutes sur le dos (guêpes, fourmis…)		Le mystère de la maison d'en face Et le gangster n'aime pas du tout les curieux.	La comtesse est retrouvée morte Martin est victime de menaces et d'agressions.	Soupçon de crime horrible
Questionnement, interpellation du lecteur		Je vous assure, ce n'est pas une vie pour un scarabée…	Comment Harp pourrait-il neutraliser quatre cambrioleurs seul et sans se fatiguer ?	Que faire quand on a une bronchite ? se demande Philippe.	Qui en veut à sa vie et pourquoi ?	Que feriez-vous si vous soupçonniez votre grand frère d'avoir commis un crime horrible ?
Référence au genre policier	Couleurs	policier logo reprise illustration de couverture	Policier Logo reprise illustration de couverture	aventure	couleur noire	Couleurs Mini souris noire Logo
Niveau	12 ans	11 ans	9 ans	6 à 10 ans	10 ans	8 ans

Comparer des premières pages : séances

Objectif : découvrir les différentes ouvertures de romans policiers : variété des informations données, de la manière de raconter

Supports: plusieurs premières pages de polars

Tableaux suivants:

Phase 1

Relever dans les premières pages :

Titres Informations	…	…	…
les lieux ?			
l'époque ?			
les personnages (rôles, caractéristiques)			

Première mise en commun

Phase 2

Relever dans les premières pages :

Titres Informations	…	…	…
les marques du roman policier			
La situation de départ			
l'événement qui déclenche l'histoire			

Synthèse : mettre en évidence les ressemblances et les différences

Prolongement : étudier le choix narratif (narration et ou dialogue - Qui raconte ?)

f. Les personnages

« Le schéma actanciel (héros – objet – adjuvant – opposant) définit bien le récit policier à énigme qui comporte une double histoire : celle du crime et celle de l'enquête. L'objectif essentiel la réponse à la question : Qui a commis le méfait ? »

Pour comprendre le fonctionnement du roman policier pour la jeunesse, il faut se poser les questions :

Qui sont les personnages principaux ?

Quels sont les différents points de vue ?

Le narrateur est-il acteur dans l'histoire ?

Par quoi est motivé le style narratif ?

Les rôles dans le polar : victime(s), coupable(s), enquêteur(s), suspect(s).

Analyse des 6 romans :

Titre	Victime(s)	Enquêteur(s)	Suspect(s)	Coupable(s)	Remarques
Les Doigts rouges	absence de victime	Ricky jeune garçon	Georges, son frère	0	Faux méfait, révélation seulement à la fin Morale : se méfier de son imagination qui fabrique de fausses preuves
Drôle de samedi soir	absence de victime	0	Les plombiers	0	faux méfait : méprise de Harper

					à qui on ne révèle pas la vérité à la fin
Ippon	Justine (baby-sitter) Sébastien	0	un psychopathe		Suspense vient de la question : Comment Sébastien va t-il échapper au tueur ?

Tirez pas sur le scarabée !	des insectes (fourmis)	un détective privé une journaliste	des fourmis guerrières liguées avec les guêpes	Krag et ses soldats guêpes	L'enquêteur risque sa vie pour déjouer le complot contre la reine des fourmis. Il est le narrateur. Les insurgés sont vaincus : l'enquête aboutit à l'équilibre final.(paix retrouvée)
Un printemps vert panique	Martin victime d'agressions mort suspecte de la comtesse	les amis de Martin(des adolescents) la police	Martin (groom) M. Clérard (directeur de l'hôtel) Les Lerond (tuteurs cupides de Martin et leur fils)	Les Lerond	Plusieurs suspects renforcent l'énigme. Défense de la justice par des adolescents Coupables arrêtés
La villa d'en face	Hold-up à la banque	2 enfants (Philippe et Claudette) la police	les nouveaux voisins	les nouveaux voisins (gangsters)	Enquêtes parallèles Identification du lecteur au jeunes détectives Coupables arrêtés par la police (ordre social rétabli)

Séances

Objectifs : repérer les particularités de l'enquêteur et les traits communs avec d'autres enquêteurs

déterminer ses motivations et ses relations avec les autres personnages

- préciser sa façon de mener l'enquête
- faire émerger les valeurs sous-jacentes

Grille pour l'étude de l'enquêteur

Nom	Personnage principal ou secondaire	Professionnel ou amateur	Enfant adolescent adulte	Motivation	Seul ou accompagné	Façon d'enquêter
Bug Muldoon						

Prolongement :

Réaliser la carte d'identité d'un personnage :

Nom : Prénom : Surnom : Age : Nationalité : Situation de famille :	lieu de vie : principaux amis : Rôle dans l'histoire :
Caractéristiques physiques : Signe particulier : Trait de caractères :	Portrait dessiné

g. L'atmosphère du roman policier

L'ancrage dans une réalité spatiale et temporelle compose l'essentiel du récit à énigme et génère une atmosphère particulière où s'opposent le bien et le mal.

Les lieux

Un espace clos (une maison dans Ippon et Drôle de samedi soir) renforce la complexité de l'énigme. « L'intrusion d'agresseurs dans le domaine familier provoque un effet de souricière, une coupure angoissante avec le monde extérieur. »

L'espace est un élément clé du raisonnement et, en fin de récit, devient lisible et ordonné. Dans Ippon, c'est grâce à la connaissance topographique de la maison que Sébastien parvient à déjouer les plans du tueur.

La ville sert souvent de décor et participe à la dramatisation en reprenant les stéréotypes du roman policier. Dans « Un printemps vert panique », les endroits de Paris (Quartier latin, Champs Elysées, canal St Martin…) ancrent le récit dans le réel.

« La ville accède au rang de personnage et s'identifie au danger qu'elle recèle. La description des lieux se soumet aux sentiments et aux émotions des personnages et devient le miroir du drame qui se joue. » Dans Ippon, la nuit, le temps maussade créent une atmosphère de suspense.

Des espaces stéréotypés : les quartiers populaires, les quartiers périphériques, les lieux de passages, les cimetières et terrains vagues, les souterrains et les parking.

Le temps : le suspense

Les mécanismes du suspense

- une présentation subjective de la situation par le narrateur
- une angoisse croissante
- un effet de retardement dans l'identification du danger

Le suspense suppose qu'il y ait une victime potentielle à laquelle peut s'identifier le lecteur.

L'angoisse est souvent entretenue par la disproportion entre la victime et l'agresseur.

L'inquiétude est renforcée chez le lecteur car il appréhende la situation à travers le point de vue du narrateur.

Dans l'attente le temps se dilate tandis que dans la poursuite, il se comprime.

Dans Ippon, les chapitres alternent le lieu du drame et la maison des amis où les parents passent la soirée : un effet de retardement est ainsi créé, augmentant toujours l'angoisse.

Lors de la lutte avec le tueur, le temps s'accélère. Les lieux défilent. Seuls sont perçus les obstacles qui gênent la fuite. Le style est alors rapide : phrases courtes, points de suspension, absence de verbes.

Le lecteur est partagé entre inquiétude et désir de connaître le dénouement.

Séances

Objectifs	Activités
Savoir repérer des indications de lieux pour aborder le problème de l'ancrage d'une fiction dans la réalité	Souligner des noms de lieux dans une liste de titres Situer des lieux et des déplacements sur une carte
Dégager les caractéristiques des lieux propres au roman policier	Relever le caractère dangereux, mystérieux des lieux de l'action dans des descriptions extraites de polars
Sensibiliser à l'interaction entre les lieux et la dynamique de l'action	

Amorcer une réflexion sur les représentations de la ville Faire saisir le rôle de la description comme créatrice de l'atmosphère	Dans les chapitres d'un roman, lister le lieu, le temps, les personnes et les événements Mettre les lieux en relation avec les actions et les personnages S'interroger sur l'apport d'un chapitre sur la progression de l'enquête
Analyser les procédés créateurs d'atmosphère	Relever dans un extrait les mots ou expressions qui justifient une impression (inquiétante) ressentie Ecrire un texte produisant de la peur sur le lecteur

h. La construction de l'énigme

« Elle s'apparente aux jeux de devinette : jeu entre le détective qui cherche et le coupable qui se cache ; jeu entre l'auteur qui tend des pièges et le lecteur ; jeu rhétorique ».

La résolution de l'énigme repose sur l'existence d'indices. L'enquêteur cherche le rapport entre des objets et le crime commis. « Le concept de hasard est totalement étranger au polar. »

L'indice participe également à la mise en scène que l'auteur a imaginée pour dérouter ou surprendre le lecteur.

Les traces laissées sont complétées par des témoignages recueillis dans l'entourage de la victime. « C'est la corrélation des indices constitués qui permet de restituer une cohérence au puzzle incomplet. » Les preuves, évidentes lors du dénouement final, ne sont jamais simples à relever lors de la première lecture. Une relecture attentive met en évidence l'ingéniosité de l'auteur.

Le lecteur, attentif à déjouer les pièges, à rechercher des indices, se place dans une posture interprétative permanente.

Dans les Doigts rouges, la disparition de l'homme avec qui Georges s'est battu et le refus de ce dernier de parler de leurs relations, provoquent le soupçon. A la fin, c'est l'échec du jeune enquêteur et du lecteur : la fausse hypothèse de départ et les soi-disant indices ont trompé le lecteur.

Les romans policiers pour la jeunesse s'inscrivent souvent dans le mode récit à suspense. L'enquête se double d'aventures dangereuses que le lecteur partage avec le héros.

La confrontation des personnages avec les désordres de la société est aussi un thème récurrent de ces romans.

Schéma d'analyse de l'énigme

1 état initial (équilibre)

2 déclencheur

3 action

4 sanction, conséquences

5 état final (équilibre)

i. Résumés des romans pour la jeunesse cités ci-dessus.

Titre : *Drôle de samedi soir*

Auteur : Claude Klotz (pseudonyme littéraire Patrick Cauvin)

Illustrateur : Boiry

Edition : Hachette Jeunesse ; **collection** livre de poche

Date : 1979 ; **nombre de pages :** 41

Autres titres : (3 titres dans le livre) : *Rue de la chance* et *Le mois de mais de monsieur Dobichon*

Résumé :

Comme tous les samedis soir, Harper Delano Conway, 10 ans, est seul dans sa maison isolée de Long Island (New York).

Ses parents sortent. Harper s'installe pour une soirée télé devant son émission préférée. C'est alors qu'on sonne brutalement à la porte. Le garçon fait entrer un inconnu qu'il enferme à clé dans sa chambre croyant avoir capturé un cambrioleur. A leur retour, ses parents préviendront la police.

L'homme (Wilbur), enfermé dans la chambre, téléphone à un ami : Spalanchi. Celui-ci arrive accompagné d'une autre personne, Walcho (127,243 kg). Ce dernier entre dans la maison où règne l'obscurité. Il perçoit la voix de Wilbur à l'étage. Le gros homme monte l'escalier puis dégringole après avoir posé le pied sur la mayonnaise étalée par Harper. Walcho gît assommé pour plusieurs heures.

Spalanchi décide alors d'aller voir ce qui se passe. Le jeune garçon lui dit qu'il est bloqué dans sa chambre et qu'il faut aller chercher l'échelle derrière la maison. Quand l'homme est entré, Harper dépose l'échelle sur l'herbe et la scie.

Devant l'échec de ses premiers amis, Wilbur passe un nouveau coup de téléphone à un certain Gillings(20 ans).

Spalanchi, perché sur le toit, dit à Gillings de se méfier du «môme». Le jeune homme en rit ; il appuie alors sur la sonnette de l'entrée et reçoit une forte décharge électrique. Remis de sa douleur, Gillings ouvre la porte du cellier où il est enfermé trois secondes plus tard par Harper.

Le jeune garçon pense à ce moment que l'exploit d'avoir arrêté quatre malfaiteurs mérite de passer à la télévision. Il s'endort.

Le lendemain matin, autour de l'enfant endormi, chuchotent les parents et les quatre hommes. On apprend que Wilbur est plombier et devait passer réparer le joint de la baignoire. Ses amis travaillent avec lui. Les parents de Harper ne pensaient pas que le réparateur se déplacerait un samedi soir. D'un commun accord, l'assemblée décide de ne pas révéler la vérité à Harper pour ne pas lui faire de la peine.

Titre : *Ippon*

Auteur : Marc Villard

Illustrateur : couverture Jacques Ferrandez

Edition : Syros jeunesse ; **collection :** Souris noire

Date :1997 ; **format :** poche ; **prix :** 4,90 euros

Nombre de pages : 91

Typographie :1ère page de chaque chapitre en gros caractères

Autres titres de l'auteur : *Nuit rouge* (Souris noire) – *Dans le grand bain* (Souris noire) – *Tigre ! Tigre ! Tigre !* (Souris noire) – *Trois fêlés et un pendu* (Mini Souris noire) – *Aller chercher Medhi à 14 heures* (Mini Souris noire) – *Pierre qui roule n'amasse pas Mahousse* (Mini Souris noire)

Résumé

Une froide soirée «d'arrière saison tardive » dans une sinistre ville bétonnée. Les commentaires d'un match de football s'échappent d'un petit pavillon. Sébastien Béranger, 13 ans, ceinture verte de judo, regarde la télévision. Justine, étudiante en lettres, lui donne des cours particuliers et assure

une présence en l'absence des parents Béranger. Ceux ci dînent chez des amis ; leur retour est prévu à une heure du matin.

Sébastien aimerait bien séduire Justine et la taquine. Vers 23h15, l'adolescent monte se coucher. Justine va à la cuisine lui chercher de l'eau pour prendre un médicament. A ce moment, Mme Béranger songe à prévenir l'étudiante d'un retour plus tardif que prévu.

A 23h32, Sébastien se lève car Justine n'est toujours pas revenue. Il aperçoit les affaires de la jeune fille mais s'inquiète du silence. En poussant la porte de la cuisine, le garçon découvre Justine qui gît sur le carrelage, égorgée. Le téléphone sonne mais quelqu'un coupe la ligne avant que Sébastien ne réponde.

Après un temps de malaise, l'adolescent reprend ses esprits. Il sait que ses parents vont rappeler.

Sébastien entend alors des bruits de pas au-dessus de lui. Il veut sortir de la maison mais la porte est verrouillée et la clé a disparu. Pris d'un début de panique, il pense à appeler la police. Soudain apercevant la silhouette d'un homme, Sébastien coupe l'interrupteur général.

Le garçon est terrorisé, il y a un tueur chez lui. Son envie de vivre, sa connaissance de la maison et sa science du judo sont ses atouts pour échapper à l'assassin. Ses parents sont sur le chemin du retour mais ils sont arrêtés par la police à cause d'un feu rouge grillé.

Le tueur poursuit Sébastien, il a rétabli l'électricité. Réfugié dans la chambre de ses parents, l'adolescent découvre le fil du téléphone arraché. L'homme enfonce alors la porte. Sébastien lui lance le téléphone au visage et provoque l'obscurité en arrachant une lampe de chevet. Après avoir percuté son agresseur, Sébastien retourne dans le salon ; il s'est tordu la cheville. Le tueur, toujours plus sûr de lui, a compris l'agencement de la maison.

Dans le car de police, un officier dresse une contravention. Un tueur est alors signalé par radio ; ce qui affole Mme Béranger et décide les policiers à se rendre à son domicile.

Sébastien se cache dans le grenier ; face au tueur il recule. Des bruits de sirène parviennent de la rue. C'est alors que l'homme se rue sur le jeune garçon qui l'envoie d'une «planchette japonaise » dans la cage d'escalier. Les policiers déboulent dans la maison et ne peuvent que constater la mort du tueur.

Titre : *La Villa d'en face*

Auteurs : Boileau – Narcejac

Illustration : Annie-Claude Martin

Edition : Bayard jeunesse ; **collection :** J'aime lire

Date : 2003 (Bayard Editions Jeunesse) ;1991 ; Bayard Editions

Format : poche

Résumé :

jour 1

Philippe, 12 ans, et Claudette,8 ans, sont seuls à la maison. Leurs parents sont absents pour plusieurs jours. Philippe est malade ; pour se distraire, il observe son village (près de Clermont-Ferrand) avec les puissantes jumelles de son père. Sa sœur va à l'école. A la maison, elle regarde régulièrement la télévision.

Philippe surveille particulièrement les nouveaux locataires de la villa d'en face : des Hollandais. Claudette préfère regarder les informations télévisées : elle y apprend qu'un hold-up a eu lieu à la banque centrale de Vichy et qu'un gangster blessé est en fuite.

Les nouveaux voisins intriguent les deux enfants : au retour de l'école, Claudette suit l'homme et plus tard, elle récupère un télégramme dans la poubelle des étrangers. Un portrait robot du bandit recherché est diffusé aux informations du soir.

jour 2

Philippe regarde toujours la maison d'en face ; plusieurs observations lui font penser que d'autres personnes devraient arriver à la villa. La télévision signale que la police a perdu la trace du gangster en fuite.

jour 3

Un autre individu est bien arrivé chez les voisins ; Philippe et sa sœur reconnaissent alors le suspect recherché mais ils décident de ne pas prévenir la police. En rentrant de l'école, Claudette crève les pneus de la voiture des hollandais. L'angoisse de son frère grandit.

jour 4

Prudemment, Philippe reprend son poste d'observation mais le gangster le vise et tire dans sa direction avec une carabine. Le garçon quitte la maison pour aller à la gendarmerie où il arrive poursuivi par le chien des bandits.

C'est au journal télévisé que les enfants voient l'arrestation de la bande de malfaiteurs.

Titre : *Les doigts rouges*

Auteur : Marc Villard

Illustrateur : couverture Antonin Louchard

Edition : Syros jeunesse ; collection : mini souris noire

Date : 1997 ; format : poche ; prix : 2,90 euros

nombre de pages : 32

typographie : 1ère page de chaque paragraphe en gros caractères

autres titres de l'auteur : *Rock Machine* (Syros) ; *Cauchemars climatisés* (Futuropolis) ; *Cité des anges* (Albin Michel) ; *Chroniques ferroviaires* (Futuropolis) ; *Les Petits Poucets* (Syros)

Résumé :

Les enfants Miller (Ricky 8 ans, Sophie 16 ans, Georges 18 ans) terminent seuls leurs vacances au Lavandou sous la responsabilité de l'aîné. Ricky est en admiration devant son grand frère.

De retour de la plage, les deux garçons retrouvent leur sœur en compagnie d'un gendarme. Sophie annonce la disparition d'un homme : Bruno Ségura. Le gendarme questionne Georges car il s'est déjà battu avec Ségura.

Ricky s'interroge sur la raison pour laquelle son grand frère ne veut pas parler du disparu.

La nuit suivante, Ricky ne peut dormir et en regardant par la fenêtre, il aperçoit Georges sortant de la grange les mains couvertes d'un liquide rouge. Ricky pense que c'est du sang.

Le lendemain, il refuse d'accompagner ses aînés en ville. Ricky se dirige vers la grange dont la porte est fermée. Son inquiétude grandit.

Pendant la sieste l'enfant fait un cauchemar ; un bruit le réveille et Sophie lui explique que c'est Georges qui coupe du bois à la tronçonneuse.

Au dîner Ricky pose des questions mais on ne lui répond pas.

Réveillé dans la nuit, Ricky est terrifié en apercevant son frère et sa sœur qui traînent un grand sac de plastique noir. Il est persuadé que Georges a tué Ségura et l'a découpé en morceaux.

Ricky s'enferme et décide de téléphoner à ses parents dès le lendemain.

Au matin, Sophie annonce une surprise à Ricky qui se souvient que c'est son anniversaire. Un gros gâteau et le sac en plastique l'attendent dans la cuisine. Georges ouvre le sac devant Ricky statufié qui découvre un vélo repeint en rouge.

Ricky est ému de savoir que son frère et sa sœur sont toujours ses meilleurs amis.

Dans la matinée, le gendarme revient pour annoncer la mort accidentelle de Ségura , sur une moto volée.

Les enfants en sont attristés.

Titre : *Tirez pas sur le scarabée !*

Auteur : Paul Shipton

Traduit de l'anglais par : Thomas Bauduret

Illustrateur : Pierre Bouillé

Edition : Hachette ; **collection :** jeunesse

Date : 1995 ; **format :** poche ; **prix :** 4,29 euros ; **nombre de pages :** 184

Résumé : (enquête policière dans le monde des insectes)

Le scarabée Bug Muldoon est détective privé dans un jardin. Des perce-oreilles lui demandent d'enquêter sur la disparition de leur frère (Eddie) qui serait parti vers la prairie, paradis supposé des insectes. Eddie fréquentait des gens peu recommandables : des guêpes.

Bug interroge de nombreux insectes ; ceux-ci semblent nerveux, sur la défensive. L'informateur du détective ‚Jake, une mouche accro au glucose, lui apprend qu'un perce-oreille a été aperçu près de la toile de l'araignée. Tous deux conviennent que l'atmosphère du jardin est vraiment étrange : les fourmis seraient sur un coup…

Bug découvre un corps à demi dévoré ; il décide de ne pas en parler aux perce-oreilles. Les disparitions d'insectes sont nombreuses.

Soudain, Bug est arrêté par des fourmis soldats qui le conduisent à la fourmilière. Malgré son inquiétude Muldoon fait toujours de l'humour. Le détective est amené à la reine entourée de ses gardes. Elle lui apprend que certaines fourmis essaient de s'émanciper, phénomène qui menace la survie de la colonie. La reine exige de Muldoon qu'il recherche une fourmi individualiste portant une tache blanche sur la tête. Un commandant, Krag, se montre fort hostile à l'égard de Bug.

Après avoir échappé à une pie, le détective retrouve Jake qui lui dit qu'une journaliste (Velma, une sauterelle) questionne les habitants du jardin et doit disposer d'informations. Intéressée par un scoop, Velma propose à Bug de faire équipe. La sauterelle le conduit sur le lieu d'un rendez-vous secret. Ils observent le club des fourmis individualistes où chacun peut affirmer sa personnalité. Effrayées par des guêpes, les fourmis se sauvent ; Bug poursuit et rattrape celle qui a une tache blanche :Clarissa. Elle lui propose une rencontre plus tard près de la mare. Alors qu'il attend Clarissa, Bug est assommé et jeté dans l'eau. Il est heureusement sauvé par Jake.

La journaliste a ramené une fourmi de la société secrète : Léopold. Celui-ci explique leur envie de satisfaire leurs propres désirs et de ne pas consacrer toute leur vie à la fourmilière. Ce comportement viendrait d'une réaction allergique à un désherbant. Bug pense que Clarissa peut seule clarifier l'énigme.

Le détective part faire son rapport à Krag. Le haut gradé parle de son espèce supérieure aux autres et d'un destin à accomplir. Muldoon décide de ne pas tout lui révéler. Ses observations l'amène à découvrir une seconde reine cachée dans le Nid.

Muldoon pense que les plus faibles du jardin sont en danger et s'interroge sur le rôle obscur des guêpes. Il en capture une. Celle-ci lui révèle l'alliance entre des fourmis et les guêpes pour dominer le jardin, ouvrir une nouvelle ère. La reine des fourmis serait en danger.

Plus tard, Bug est capturé par les guêpes ; ce sont elles qui l'avaient poussé dans le bassin. Bug essaie de ruser avec la reine des guêpes mais Krag est présent et rappelle leur volonté de dominer le monde. Clarissa qui était au courant du complot est aussi amenée et les deux prisonniers sont jetés dans la toile de l'araignée. Un perce-oreille apparaît, c'est Eddie, il se trouve là, soumis par les guêpes en attendant l'ordre nouveau. Attendri par Clarissa, Eddie délivre les captifs mais il est dévoré alors qu'ils allaient se sauver.

Bug, Clarissa, Jake, Velma et Léopold décident d'essayer de sauver la reine des fourmis. Ils préviennent tous les insectes qu'ils rencontrent.

Les deux fourmis entrent dans la fourmilière en transportant le scarabée qui fait le mort. Alors qu'ils arrivent près de la reine, Krag lance ses soldats. Bug se mêle au combat, mal engagé au début. La lutte tourne à l'avantage de la reine quand les fourmis travaillant à l'extérieur, encerclent les insurgés. Bug explique le complot à la reine et dénonce la présence d'une autre reine. Celle-ci se montre agressive ; Léopold agit héroïquement en sauvant sa reine.

Bug rattrape Krag et ses gardes qu'il retourne contre leur chef. Le commandant s'échappe. Bug le poursuit à l'extérieur où il découvre les traces d'une autre bataille. Les guêpes ont été vaincues par le peuple des insectes. La paix est revenue ; Bug retrouve Velma puis décide d'aller tuer l'araignée car contrairement aux autres, elle tue par plaisir. Le scarabée entraîne l'araignée derrière lui. Il se réfugie sur l'homme endormi au jardin. Réveillé par la morsure de Bug, l'homme aperçoit l'araignée et l'écrase.

L'équilibre est rétabli dans la fourmilière ; les individualistes peuvent continuer leurs activités car ils ont fait preuve de loyauté envers la reine. Clarissa annonce qu'elle agissait au nom de la reine. Les héros sont récompensés ; les guêpes doivent fuir le jardin. Bug décide de rester dans le jardin pour protéger les plus faibles.

Titre : *Un printemps vert panique*

Auteur : Paul Thiès

Illustrateur : Emmanuel Cerisier

Edition : Rageot

Collection : Cascade policier

Date : 1998

Nombre de pages : 78

Résumé :

Martin Malivert, orphelin de 16 ans, est placé par son oncle et sa tante (Richard et Hélène Lerond) dans l'hôtel des Quatre Saisons à Paris.

Martin est groom et s'occupe de riches clients. Il est amoureux de Marie-Décembre Desmoulins qui fait des séjours à l'hôtel avec sa mère. L'adolescent aime son travail mais rêve de voyages avec Marie-Décembre.

Martin est très attaché à une vieille pensionnaire: la Comtesse de Garrivier . elle est malade, seule ; le groom lui témoigne de l'affection.

Cependant Martin s'ennuie. Mehdi ben Mourad, son meilleur ami, a quitté l'hôtel pour travailler dans une librairie où il se cultive. Les deux garçons ne se voient pas beaucoup car Mehdi a une copine : Louise Langoisse.

Un jour, M.Clérard, le sévère directeur de l'hôtel, supprime un congé à Martin (il allait voir Medhi). L'homme aime humilier le groom. Martin aide alors le cuisinier qui lui propose de devenir apprenti mais le jeune garçon rêve toujours d'une vie plus aisée. En sortant Martin croise M. Clérard qui semble le détester davantage. Dans la rue, un garçon (Firmin) lui demande s'il y a un poste vacant à l'hôtel. Alors que Martin le rabroue, Firmin le plaque au sol pour échapper à une camionnette verte qui fonçait sur lui.

Medhi a conquis l'estime du commissaire Langoisse, père de Louise. Martin lui explique son retard en disant que quelqu'un a essayé de le tuer. Ses amis constatent qu'il a l'air secoué mais croient plutôt à un accident et le rassurent .

A son retour aux Quatre Saisons, Martin remarque une camionnette identique à celle qui a foncé sur lui mais il ne reconnaît pas le chauffeur. Le garçon s'ennuie, même s'il croisent des célébrités. Tous les membres du personnel sont plus âgés que lui. Il pense à Marie-Décembre.

Ses tuteurs débarquent un matin à l'hôtel, accompagné de leur fils Roger, oisif de 26 ans. La rencontre, inhabituelle, est glaciale. C'est la comtesse qui a désiré parler à la famille de Martin. Cependant personne ne lui fait part de l'entrevue.

Le travail accapare le groom ; on l'envoie chez le fleuriste aux camionnettes vertes. Martin éprouve un pressentiment inquiétant. En chemin, il est frappé par le chauffeur qui a voulu l'écraser. Roger Lerond, son cousin, intervient alors et fait fuir l'agresseur. Martin s'évanouit.

Dans sa chambre, Martin se pose de nombreuses questions : pourquoi ces deux agressions ? Que faisait là Roger ? Il songe à en parler au commissaire Langoisse.

Martin porte chaque jour attention à la comtesse ; celle décède une nuit. Martin a beaucoup de peine.Le garçon reçoit alors une convocation chez un notaire. A son arrivée à l'étude, il trouve M. Langoisse et son oncle. Le testament fait de Martin le légataire universelle de la comtesse. L'hôtel des Quatre saisons fait partie de l'important héritage. Martin est étonné mais son oncle se montre intéressé par cette fortune. La mort suspecte de Mme Garrivier explique la présence du commissaire. C'est le petit-neveu de la comtesse, M. Clérard le directeur de l'hôtel, héritier potentiel, qui l'a contacté. Martin affirme qu'il ne connaissait pas le contenu du testament, son oncle prend sa défense.

Après ce rendez-vous, Martin raconte les agressions au commissaire. Puis une discussion avec Firmin l'amène à une réflexion sur les pouvoirs de l'argent.

Marie-Décembre est de retour aux Quatre Saisons ; c'est une lettre de la comtesse qui lui a demandé de soutenir Martin. Le pli innocente également le jeune garçon. Le directeur évite Martin qui ne le soupçonne plus de lui vouloir du mal.

Un après-midi, Martin fait une promenade. Quelqu'un le frappe à la nuque et le précipite dans un canal. L'eau froide ranime le garçon qui regagne le quai à la nage. Là, il découvre son cousin, Roger Lerond. Celui-ci prétend le suivre pour le protéger. Roger dénonce même M. Clérard comme l'agresseur.

Roger Lerond ramène Martin chez ses parents à Créteil. Le garçon se rend compte alors qu'ils le haïssent et le menacent. « Il se sent piégé, perdu. » A ce moment, la porte cède sous la poussée des policiers suivis des amis de Martin. Ceux-ci lui apprennent qu'ils l'ont suivi et ont prévenu à temps la police.

Les agresseurs sont tous arrêtés ; Martin organise une fête à l'hôtel pour tous ses amis et leurs parents. Il annonce sa décision de rester le propriétaire discret des Quatre Saisons et de devenir apprenti cuisinier.

5. ÉTUDES D'ŒUVRES INTÉGRALES (propositions de séquences) :

Introduction (principes, justifications et commentaires).

Dans cette partie, nous avons décidé de présenter cinq séquences correspondant aux cinq genres littéraires repérés dans le document d'application des programmes de février 2002 intitulé *Littérature* : le roman, l'album, la poésie, le conte et le théâtre. Nous avons renoncé à la bande dessinée principalement pour deux raisons d'importance inégale. La première de ces raisons est la difficulté que nous avons rencontrée à construire une lecture de "l'image" de la bande dessinée sur l'ensemble d'un ouvrage. Le nombre des paramètres à prendre en compte – texte, bulles, images, planches – nous ont semblé dans un premier temps hors de portée. Ce travail va néanmoins être mené cette année dans plusieurs classes de cycle 3. La seconde raison, plus pragmatique, est le manque d'ouvrages de bande dessinée dans les classes.

En ce qui concerne nos autres choix, nous avons essayé de faire varier indicateurs : *Pinocchio* est une œuvre "classique" et c'est un ouvrage long ; *Le génie du pousse-pousse* se passe en Chine, il y a longtemps ; *La petite marchande d'allumettes*, la collection retenue, est un conte présenté sous forme d'album et transposé dans Sarajevo en guerre, etc. En outre les cinq ouvrages font la part belle à l'intertextualité.

Nous avons également voulu des séquences différentes afin de montrer d'une part qu'il n'y a une seule "bonne" faire et, d'autre part, d'en tester plusieurs. Chacune à sa manière et exemplaire d'une manière de procéder et non d'un genre particulier. Ainsi, par exemple, il est possible d'aborder *Mange-moi* (théâtre) comme *Pinocchio* (roman), en conservant toutefois les spécificités des genres considérés. Seule sans doute la poésie demande un traitement spécifique dans la mesure où l'on peut considérer un recueil de poèmes comme une succession d'œuvres singulières.

Dans la mesure du possible, nous avons essayé de toujours prendre en compte les difficultés de l'œuvre étudié et de proposer des activités permettent d'y remédier. C'est ainsi, par exemple, que la lecture de *Pinocchio* est associée à la mise en place d'ateliers de lecture, la longueur de l'ouvrage (près de 260 pages) étant un handicap quasi insurmontable pour des élèves "mauvais lecteurs" ou encore, plus généralement, que les difficultés lexicales ont toujours été un souci.

Pour au moins trois séquences (*Pinocchio*, *Le génie du pousse-pousse* et *Mange-moi*), nous présentons notre travail de préparation (et parfois notre point de vue critique sur l'ouvrage), non pas que nous voulions nous ériger en modèle mais pour montrer comment nous sommes parvenus à élaborer nos séquences.

Les enjeux que nous avons pu repérer au-delà de l'enjeu culturel sont de deux ordres :

- des enjeux spécifiques à chacun des ouvrages étudiés : genre, thèmes abordés, perspective historique, liens intertextuels, etc.
- et des enjeux plus globaux d'ordre essentiellement pragmatique : comment étudier telle ou telle œuvre en 10 ou 12 séances ; comment évaluer le travail, les apprentissages effectués ; comment donner à la fois des références aux élèves et leur permettre de s'exprimer ; comment varier les activités, comment les rendre motivantes ; etc.

Nous nous sommes efforcés, au mieux, de tenir ces différents enjeux. Il nous reste à mesurer l'impact de notre travail "l'année suivante", c'est-à-dire ce qu'il va rester de ces ouvrages pour les élèves concernés : qu'auront-ils retenu ? qu'auront-ils préféré ? auront-ils davantage envie de lire tel ou tel livre ? Ces questions, parmi bien d'autres, nous allons essayer de les poser dans les classes de CM1 et de CM2 des écoles qui ont accepté de nous recevoir. Pour les élèves partis en 6ème, cela restera très ponctuel si toutefois il reste quelque chose.

Enfin, il semble que l'un des enjeux de la littérature en cycle 3 est la formation des enseignants et l'aide qu'il est nécessaire de leur apporter dans l'élaboration des séquences. Il est en effet difficile à la fois de repérer les enjeux d'une œuvre littéraire si l'on n'a été formé à cela (théories littéraires, études d'œuvres intégrales, modèles didactiques disponibles, etc.) comme il est extrêmement long de "préparer", pour sa classe avec sa spécificité, la lecture d'un ouvrage sans que cela ne se fasse au détriment des autres disciplines. Ces contraintes ne sont nullement négligeables, elles sont mêmes primordiales au risque de voir retomber le bel enthousiasme qui a accueilli l'introduction de la littérature dans les programmes de février 2002.

Roman : *Pinocchio* de Carlo Collodi (Folio n°3750 – éd. 2003)

a. Préparation

Chapitre 1 (pp.47-50)

Le texte commence comme un conte mais intervention du narrateur à la fois dans le récit et dans le discours direct.

Collodi installe une sorte de dialogue avec son auditoire un peu à la manière des conteurs.

Un morceau de bois – « un simple morceau de bois »…

Un vieux menuisier – Maître Antoine / Maître Cerise (il a le nez rouge).

Activité possible : dessiner trois fois Maître Antoine après chaque intervention du morceau de bois (p.48, p.49 et p.50). Bien faire repérer le crescendo : regard égaré – pétrifié, les yeux hors de la tête, la bouche grande ouverte, la langue pendant jusqu'au menton, comme une gargouille de fontaine – foudroyé (il est à terre), visage décomposé, nez bleu de peur.

Chapitre 2 (pp.50-54)

Entrée de Geppetto, 2 batailles avec Maître Antoine déclenchées par le morceau de bois : 1) le morceau de bois traite Geppetto de « Polenta » ; 2) le morceau de bois frappe violemment Geppetto aux jambes puis, lors de cette seconde bataille, Maître Antoine appelle Geppetto « Polenta ».

A partir du morceau de bois
- Maître Antoine veut fabriquer un pied de table.
- Geppetto veut fabriquer un pantin (pour gagner sa vie).

Ce dernier aspect sera toujours présent dans le récit : l'enfant acheté, vendu ; l'enfant qui subvient aux besoins de ses parents. L'argent est presque toujours présent dans les échanges entre personnages. La "naïveté" de Pinocchio tourne souvent autour du manque d'argent, du besoin d'en gagner et de la difficulté d'y parvenir, etc.

Activité possible : présenter ce que c'est que la *commedia dell'arte* et montrer que ce chapitre, encore davantage que le précédent, est construit comme une scène de *commedia dell'arte* : le morceau de bois qui parle puis qui s'échappe des mains de Maître Antoine ; les deux hommes qui se battent et se réconcilient meilleurs amis du monde ; le surnom de Geppetto…

Chapitre 3 (pp.55-60)

Pinocchio ne remercie pas Geppetto, chaque "élément" corporel terminé sert de support à une moquerie. La bouche ne sert pas à Pinocchio pour parler, il parlait déjà avant, non elle lui sert à rire et à se moquer.

La justice expéditive.

Un monde pauvre, injuste, se fiant aux apparences, etc.

Activités possibles : chap.1-3, travailler sur le monde représenté : 1) les maisons – les logements – de Maître Antoine et de Geppetto (la pauvreté) ; les personnages (à quoi ressemblent-ils physiquement ? comment sont-ils habillés ? etc.).

Eventuellement un débat préparé autour : 1) de l'attitude de Pinocchio (ingratitude ?) à mettre en parallèle avec le désir de Geppetto d'avoir un pantin (pourquoi voulait-il un pantin ?) ; 2) l'attitude des gens dans la rue prompts à juger et à condamner, le carabinier qui se range à la majorité et change d'avis (partialité, superficialité, bêtise ?).

Chapitre 4 (pp.60-63)

Le grillon parlant

p.62 il annonce ce qui va arriver (sans dévoiler la fin de l'histoire, il peut être intéressant de noter la prédiction pour y revenir ultérieurement).

p.63 les vagabonds finissent en prison ou à l'hôpital.

Activité possible : qui pourrait être le grillon parlant ? la conscience de Pinocchio ? la conscience des bien-pensants ? la voix de la raison. ?

Travail possible sur l'opposition entre
- les paroles du grillon parlant
- Les souhaits de Pinocchio

Conflit de valeurs : travail / métier / vagabond

respect / famille / liberté

savoir / école / paresse, oisiveté

Opposition entre le principe de plaisir et le principe de réalité – lecture possible du Loup et le chien de J. de La Fontaine (avantages et inconvénients des deux positions).

Chapitres 5 à 8 (pp.64-78)

Chapitres 5 et 6 : Pinocchio "apprend" difficilement : a) l'omelette, b) la bassine d'eau.

Chapitre 7 : le pardon de Geppetto.

1er sacrifice de Geppetto : il donne son dîner à Pinocchio (les 3 poires).

Chapitre 8 : Geppetto refait des pieds à Pinocchio et vend sa pelisse pour acheter un alphabet à Pinocchio

(2ème sacrifice de Geppetto).

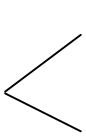
Activité : un travail sur les valeurs – 1) Un dicton, un proverbe « Ne le jette pas : tout peut servir en ce monde. » (p.73) ; 2) des valeurs : le pardon, la compassion.

Avec 1), une recherche rapide de proverbes connus et de leur signification. Eventuellement, créer une ou plusieurs situations illustrant ces proverbes.

Avec 2), petit débat sur la signification de ces valeurs, leur intérêt et, pourquoi pas, comment faire pour essayer de les respecter (au moins à l'école). Là aussi, faire vivre ces valeurs en proposant des situations concrètes.

Chapitres 9 à 11 (pp.78-90)

Pinocchio vend son alphabet pour aller voir les marionnettes. Mangefeu, qui désire se servir de Pinocchio comme bois de chauffage, est attendri deux fois par Pinocchio : une première fois Pinocchio sauve sa vie ; la seconde fois, il sauve celle d'Arlequin.

On a donc "deux" Pinocchio  décevant : il trahit la confiance de Geppetto.

héroïque : il est prêt à se sacrifier pour Arlequin (qui n'en avait pas fait autant juste avant).

Chapitres 12 et 13 (pp.91-102)

Chapitre 12 : Pinocchio est encore tenté par des promesses mensongères : le Renard et le Chat.

Activités : chapitre 13 (p.98), les 2 paragraphes qui décrivent les repas du Renard et du Chat : le texte dit simultanément qu'« ils ne mangent presque rien » et le contraire, ils mangent comme des ogres. Une petite activité d'écriture est possible mettant en scène le procédé utilisé ici.

(p.101), il est possible de jouer le dialogue entre l'ombre du grillon parlant et Pinocchio (succession de répliques courtes ponctuées par les « Je veux continuer » de Pinocchio).

Chapitres 14 et 15 (pp.102-110)

L'attaque par des assassins : qui sont-ils ? (p.105), la patte de chat.

Le chapitre 14 est un chapitre de type "poursuite" très "cartoon" puisque les poursuivants sont toujours là, infatigables (même après le passage de la rivière) (voir Tex Avery, Droopy).

Le chapitre 15, la petite fille bleue refuse son aide. Pinocchio est capturé et pendu.

Chapitre 16 (pp.111-115)

Chapitre avec les trois médecins. Deux sont particulièrement intéressants : La Chouette et le Corbeau. Dialogue à la manière des "Dupont" de Tintin (p.114 et p.115).

Activité : essayer de bâtir un petit travail d'analyse des 4 répliques (2 de La Chouette et 2 du Corbeau) pour montrer qu'elles n'apportent aucune information, qu'elles ne sont qu'amusantes à moins que Collodi n'ait eu le projet de se moquer des médecins. Il est possible de comparer ces répliques d'une part à celles des Dupont de Tintin (forme), d'autre part, au Malade Imaginaire de Molière (la scène du poumon par ex.) (forme et fond). Une petite activité d'écriture – à la manière de… - est également envisageable.

Chapitre 17 (pp.116-123)

Toujours le Pinocchio "tricheur" : il promet ici de boire le médicament préparé par la fée si celle-ci accepte de faire telle ou telle chose (sucre, coussin, porte) et à chaque fois il demande autre chose. Seule la menace de mourir le pousse à prendre le médicament.

Il ment lorsque la fée lui demande où il a caché les 4 écus. A chaque mensonge son nez s'allonge.

Activités : a) Prolongement en écriture : l'activité d'écriture proposée dans le "Dossier Moi", mentir comme un arracheur de dents… b) un petit débat sur l'attitude générale de Pinocchio, notamment sur deux aspects : le mensonge et le non-respect de ses engagements.

Chapitre 18 (pp.123-130)

(p.125) Pinocchio ne reconnaît pas ses "assassins" et ce malgré la patte de chat… Crédulité ? naïveté ? bêtise ? Pinocchio croît à toutes les histoires "à dormir debout", notamment à toutes celles du Renard. Il finit même par planter et arroser ses écus…

(p.128) Comment Pinocchio peut-il voir les habitants de la ville – d'Attrape-nigauds… - sans s'interroger sur les raisons de leur pauvreté dans une ville où il suffit de planter des écus pour les voir se multiplier ?

(voir activités page suivante)

Activités : a) à la manière du Renard, inventer une histoire tout aussi improbable pour disculper le Chat ; b) Lire un extrait du Roman de Renart (par ex. le vol des poules, la queue d'Ysengrin prise dans la glace… réf. exactes à rechercher) ; c) un travail sur l'anthropomorphisme dans les récits : quels animaux pour quels comportements, quelles qualités, quels défauts, etc. (donner des ex. – Les Fables de La Fontaine, Le Roman de Renart, Les contes en général, les expressions (ou proverbes, mais c'est beaucoup plu difficile) devenues des clichés – une faim de loup, un bonnet d'âne, etc.).

Chapitre 19 (pp.130-135)

(pp.130-131) Les rêves de Pinocchio.

La justice… comme la médecine ci-dessus (allégorie de la justice italienne au XIX^{e} siècle ?).

Activités : a) Lecture de Perrette et le pot au lait de La Fontaine : les rêves "fous", les châteaux en Espagne et le résultat (et la morale), à comparer avec Pinocchio ; b) que penser de la justice ? Le juge (un singe / gorille) semble tout d'abord compatir avec la victime puis ordonne son emprisonnement (l'arbitraire des jugements ; l'incompétence ; la bêtise ; la méchanceté ; la critique ; paradoxalement : une leçon ; etc.).

L'attitude du geôlier : il ne libère Pinocchio que s'il s'avoue coupable, innocent il demeure en prison. Une fois encore, un débat est possible comment interpréter le comportement du juge ? ne pas se contenter d'une réponse simple ou trop évidente du genre c'est idiot, c'est injuste, etc.

Chapitres 20 à 22 (pp.135-147)

Pinocchio doit faire le chien.

Tout méfait est puni : Pinocchio vole quelques gains de muscat et il doit "faire le chien" ; les fouines volent des poules et elles sont tuées.

Toute bonne action est récompensée : Pinocchio est libéré pour avoir permis de capturer les fouines.

Il y a une possibilité de rachat, de pardon : être "mauvais" n'est pas une fatalité. Le rachat passe déjà par un respect de la loi. Ici, à chaque fois les coupables sont arrêtés et punis. C'est une vision très "chrétienne, sinon catholique" du pêché et de la rédemption, ici mise au service de la société. On peut néanmoins s'interroger sur la manière dont sont distribuées les peines et/ou les punitions et par qui.

Chapitres 23 et 24 (pp.147-163)

Chapitre 23 : Pinocchio découvre que la fée est morte mais que son père le cherche encore. Un pigeon s'offre pour le conduire à lui.

(p.152) : l'épisode des vesces rappelle celui des poires (pp.73-74).

Le courage de Pinocchio qui saute en mer pour sauver son père.

Chapitre 24 : (pp.155-156) l'arrivée sur l'île. La découverte de ses habitants et le refus de Pinocchio de travailler pour gagner un peu d'argent jusqu'à ce qu'il cède puisque aucun habitant ne lui donne rien sans qu'il ne fasse quelque chose.

Activités : a) le bon cœur, la générosité de Pinocchio – à relever et à comparer avec l'activité du chapitre 17, "les défauts de Pinocchio" ; b) l'indifférence (le fatalisme ?) des pêcheurs traitée sur le mode humoristique : une petite phrase, une prière et ils rentrent à la maison. Pour faire comprendre l'humour, sinon l'indifférence et le fatalisme, il est possible d'appliquer le comportement des pêcheurs à des actions se situant dans le cadre de l'école : un enfant tombe dans à la récréation, une petite prière et on passe à autre chose, etc. ; c) lire l'arrivée de Robinson sur l'île déserte et comparer avec celle de Pinocchio (identités et différences) – le même travail peut avoir lieu avec Vendredi ou la vie sauvage de Tournier, L'île mystérieuse de Verne, Sa majesté des mouches de Golding, Prisonniers du paradis de Paasilinna par ex. ou avec un extrait du film Seul au monde avec Tom Hanks, etc. Toutes ces arrivées se ressemblent : dresser un "catalogue" de ces ressemblances et "pointer" les différences.

Chapitre 25 (pp.163-168)

Pinocchio retrouve la fée – elle n'était pas morte – devenue adulte. Du statut de "petite sœur", elle passe au statut de mère.

(p.167) la fée dit la même chose que le grillon parlant (p.63).

Ce chapitre est très "morale", très "bien-pensant".

Activité : qu'est-ce qu'un "bon petit garçon" ? (pp.165-166) : ils sont obéissants ; ils aiment le travail et l'étude ; ils disent toujours la vérité ; ils vont volontiers à l'école ; ils sont la consolation de leurs parents. Ceux qui ont bon cœur peuvent toujours devenir de bons petits garçons s'ils se rachètent, s'ils restent dans le droit chemin, etc. (voir le chap. 17). Il est possible de faire écouter la chanson de J. Dutronc : Dis bonjour à la dame… (rechercher le titre exact) et de discuter avec les élèves des qualités du "bon petit garçon" – sont-elles les seules ? sont-elles des qualités ? s'il fallait le hiérarchiser lesquelles placeriez-vous en tête ? en queue ? pourquoi ? etc.

Chapitres 26 et 27 (pp.168-181)

Pinocchio se bat avec une bande de "vauriens" qu'il a suivi jusqu'à la plage (encore une fois naïf ?). (p.173) les "bons" élèves font les mauvais élèves… voir activité ci-dessous.

Chapitre 27 : on retrouve ici la justice expéditive des chapitres 3 et 19. Cette fois la justice se préoccupe davantage des suspects (pas même des coupables) que des victimes confiées à des passants.

Ce chapitre se clôt par une course poursuite (voir aussi le chap.14) et la poussière de cette course rappelle énormément celle de l'un des personnages du Baron de Münchhausen, celui qui court très vite.

N.B. : l'auto-citation de Collodi p.175, « les manuels de Collodi » considérés comme très ennuyeux…

Activité : on pourrait trouver d'autres "paradoxes" du même genre : l'école crée l'échec scolaire, la loi crée le hors-la-loi, le courage la lâcheté, le travail la paresse, la norme l'anormal, l'institution (par ex. la police) le crime, la prison le prisonnier, etc. Chercher avec les élèves des paradoxes de ce genre et s'interroger ensuite su la présence du premier terme, par ex. : si l'on supprime la prison… l'école… le travail… etc.

Chapitres 28 et 29 (pp.181-198)

Pinocchio sauve Alidor : il a un cœur excellent (p.182) et d'ailleurs « en ce monde, un bienfait n'est jamais perdu. » (p.183).

Dans le monde de Pinocchio, c'est en tout cas comme ça. On pourrait presque parler de déterminisme de la bonté.

L'entraide est une vertu (p.190) mais il s'agit ici de s'entraider entre personnes partageant les mêmes valeurs, les valeurs "sociales" bien-pensantes déjà évoquées. En effet, pourquoi le chien n'aiderait-il pas le pêcheur ? pourquoi serait-il ou devrait-il être reconnaissant ?

La scène finale du chap.29 apparaît comme une scène d'expiation : l'attente dans le noir, la faim, le froid. Elle peut se lire comme une sorte de paiement pour l'obtention d'un pardon… toujours la pénitence, le fond de valeurs chrétiennes…

Rappel : le contrat avec la fée, respect de la loi contre l'assurance de devenir un "vrai", un "bon", petit garçon.

.

Activité : à partir de la page 185, écrire un alphabet (à la Yak Rivais).

Collodi : Excellents, ces merlans ! les élèves : Adorables ces araignées

Exquises, ces muges ! Belles ces berniques

Délicieuses, ces soles ! etc.

On peut imposer un ordre animal (marin, terrestre, insectes, oiseau, etc.) on peut même essayer de rimer :

Abîmées ces araignées

Boulimiques ces berniques

Cinéphiles ces crocodiles

Etc.

Chapitre 30 (pp.199-206)

Le début du chapitre en annonce le dénouement voir le début du chap.31.

(pp.199-200) Ceux qui ne suivent pas les conseils de ceux qui savent "courent toujours au-devant de quelque malheur".

(p.200) Pinocchio aime un camarade très fort et même par-dessus les autres". Ce camarade c'est Roméo / Lumignon : « Le plus paresseux et le plus indocile de toute l'école ».

Longue attente de la voiture qui doit conduire Lumignon au "pays des jouets". Indécision de Pinocchio alors que le lecteur sait déjà qu'il va craquer…

Il y a une sorte de fatalité : Pinocchio s'attache toujours à ceux qui ne travaillent pas et refusent la loi. La leçon peut porter, l'intrigue n'en devient pas moins un peu répétitive.

Chapitres 31 et 32 (pp.206-223)

Chapitre 31 : Description du conducteur de la voiture (p.207)

La violence (p.210) : l'âne récalcitrant se voit mutilé (on lui tranche une oreille puis l'autre). La punition entraîne l'obéissance…

(p.211) la prédiction de l'âne : ceux qui cessent d'étudier et tournent le dos aux livres s'en repentent un jour…

Chapitre 32 : Intervention d'un lecteur virtuel – narrataire ? – (p.216).

(p.218) Ce n'est pas la faute de Pinocchio…

(p.220) humour : Lumignon et Pinocchio portent tous les deux un bonnet qui leur couvre les oreilles et tous deux prétendent l'un avoir mal aux genoux, l'autre qu'il s'est écorché le pied… sont-ils devenus aussi bêtes que des ânes ?

Activités : a) Dessiner le conducteur de la voiture ; b) à partir des inscriptions au charbon (pp.213-214) « Vive les joués ! – jouets ; nous voulons plus décol – nous ne voulons plus d'école ; aba Larid Métic – à bas l'arithmétique… », écrire d'autres inscriptions ainsi que leur "traduction ; c) transformation de Pinocchio à rapprocher des transformations en Loup-garou. Il est possible de lire le début de La métamorphose de Kafka et de présenter quelques métamorphoses célèbres (le prince qui surgit du crapaud, La Belle et la Bête, L'âne d'or d'Apulée, etc.). Faire un exercice de réécriture : prendre un texte court dont le narrateur est un être humain (focalisation interne) pour le remplacer par un narrateur "animal", voire "végétal"… (le récit de la métamorphose elle-même me paraît difficile à réaliser par des élèves de cycle 3, mais c'est une éventualité.

Chapitre 33 (pp.223-235)

Pinocchio / âne devient un âne de cirque. On retrouve les mêmes dispositifs narratifs que ceux déjà rencontrés, par ex. : Pinocchio refuse la nourriture qu'il finit par accepter (pp.225-227).

(pp.234-235) : la violence (la vente et la manière de tuer l'âne…).

Activité : possibilité de "corriger" les deux discours du directeur du cirque (1er discours, p.229 ; 2ème discours, pp.230-231). Relevé des erreurs et classement : se procréer (lexical) ; affranchir pour franchir (syllabe / sens et prononciation) ; sauvacherie pour sauvagerie (prononciation) ; vaniteux pour vain (sens) ; m'étirer pour mériter (segmentation / ordre des syllabes / sens) ; aligné pour aliéné (idem) ; congeler pour prendre congé (sens / agglutination) ; l'apothéose pour l'hypothèse (sens) ; onze heures de l'après-midi pour onze du matin (sens)… Dans l'ensemble les mots mis pour un autre restent phonologiquement proches (paronymie). Il pourrait être intéressant de relire quelques pages du comte de Motordu de Pef dont le procédé d'écriture est assez proche de celui-ci.

Chapitre 34 (p.225-245)

Chapitre de liaison.

Pinocchio se transforme à nouveau en pantin. Il échappe à son maître (celui qui voulait faire de sa peau un tambour) et se fait avaler par l'immense requin. Là il rencontre un thon.

N.B. : au moment où il se fait avaler, il est presque parvenu à rejoindre la fée (une chèvre cette fois – laine bleue). Cela ressemble à un rêve, un cauchemar, dans la mesure où il est presque au but sans toutefois l'atteindre.

Activité : lire l'histoire de Jonas.

Chapitre 35 (pp.245-253)

Pinocchio retrouve son père Geppetto dans le ventre du requin.

Reprise intéressante des aventures (pp.247-249), voir activité ci-dessous.

Vers la fin du chapitre (p.252), c'est désormais Pinocchio qui conduit son père.

N.B. : Pinocchio vouvoie son père.

Activité : à partir des pages 247-249, récapituler l'histoire avec les élèves. On peut utiliser une frise chronologique. Comme le résumé que fait Pinocchio est souvent très implicite, lever ces implicites et renommer les différentes étapes (aventures). En fait, il s'agit surtout de se servir de ce résumé comme d'un recueil d'indices de rappel. On peut également s'interroger sur d'éventuels oublis.

Chapitre 36 (pp.253-269)

Sauvés par le thon, Pinocchio et Geppetto croisent le Renard et le Chat qui ne sont plus que de mendiants – les trois proverbes comme leçons (p.258) : « Argent volé ne profite jamais », « Farine du diable tourne en bran », « Qui vole le manteau de son prochain, d'ordinaire meurt sans chemise ». "La sagesse des nations" dit ironiquement Figaro (Le mariage de Figaro, Beaumarchais).

Désormais, Pinocchio désire s'intégrer, il ne refuse plus le travail au contraire. Cela devient une rédemption. Et, comme à chaque fois, dans le récit, toute bonne action est récompensée.

Comparaison des deux destins
- Lumignon / âne / meurt épuisé
- Pinocchio / petit garçon / commence à vivre

La fée parle à Pinocchio (rêve, p.266) : elle lui reconnaît désormais le droit d'être un petit garçon. Il a passé avec succès toutes les épreuves d'où récompense.

Récit d'initiation, d'apprentissage ? récit d'intégration ?

Etre un pantin (ignorant) = ne pas savoir diriger sa vie, être le jouet des autres, ne pas avoir de prise sur les événements, pas de fiabilité, égoïsme.

Etre un homme (savant) = être maître de son destin, mais aussi travailler, se sacrifier pour les autres, responsabilité, altruisme…

Activité : a) un travail sur les proverbes qui pourraient s'appliquer à l'histoire de Pinocchio (tel ou tel personnage, événement, etc.) ; b) mettre en place un petit débat sur le dénouement (l'intégration, initiation, etc.) ; c) faire le point sur les avantages et les inconvénients d'être un pantin, un garçon ; d) bilan, évaluation.

b. Pistes d'étude

1. Intertextualité

- Tintin et les Dupont (chap.16, pp.114-115) : renchérir sans rien apporter.
- *Le malade imaginaire* de Molière (chap.16) : scène du poumon, par ex., parodie de médecine.
- *Le Roman de Renart* (chap.18) : les histoires de tromperie, histoires improbables (Ysengrin par ex.).
- *Les Fables* de La Fontaine (chap.18) : pour les nombreux renards et autres trompeurs.
- *Perrette et le pot au lait* de La Fontaine (chap.19) : les rêves "fous", les châteaux en Espagne…
- *Robinson Crusoë* de Defoe, *Vendredi ou la vie sauvage* de Tournier, *Sa majesté des mouches* de Golding (chap.24), *Seul au monde* avec Tom Hanks : l'arrivée sur l'île déserte.
- *Le Baron de Münchhausen* (chap.27, voir aussi le chap.14) : les courses poursuites, les cartoons.
- *La métamorphose* de Kafka, *L'âne d'or* d'Apulée, *La Belle et la Bête* de Mme Leprince de Beaumont (chap.32) : la transformation en âne (voir aussi les histoires de Loup-garou, etc.).
- *L'histoire de Jonas* (chap.34) : vivre dans une baleine, un requin.
- *Dis bonjour à la dame* de Dutronc, pour les chap. où il est question du "bon" petit garçon.

2. La comédie

- *La commedia dell'arte* (chap.1 mais surtout le chap.2, chap.10 et 11) : scènes de comédie bouffonnes.
- *Les diverses courses poursuites* (chap.14, chap.27) : les cartoons (voir par ex. : *Droopy*, *Le Coyote*).
- *Ceux qui font le contraire de ce qu'ils font* (chap.13, p.98) : dire deux choses opposées caractérisant le même comportement.
- *La persévérance, l'entêtement* (chap.13, p.101) : les courtes répliques échangées entre Pinocchio et le grillon parlant (on pourrait également lire la scène du *Quincaillier* de J. Tardieu ou le sketch de celui qui veut du poisson malgré le fait que le serveur n'en ait pas à lui proposer).

- *Les mots* (chap.29, p.185) : « Excellents ces merlans / Exquises ces muges / etc. ; (chap.31, pp.213-214) : les « joués »… ; (chap.33, pp.230-231) : les deux discours du directeur du cirque.

3. Le monde représenté

- *La misère de Geppetto* (chap.2) : description du logis de Geppetto.
- *La médecine* (chap.16) : à la fois parodie et critique.
- *La justice* (chap.3, chap.19) : justice "injuste", expéditive, rationnelle ?, etc.
- *L'école* (chap.8, chap.25-27, chap.30) : ensemble assez diffus, souvent parodique.
- *Le monde de l'enfance* (chap.5-8) : insouciance ; (chap.25) : les conflits avec les normes, la loi ; (chap.31-32) : le pays des jouets + tous les passages durant lesquels Pinocchio triche, ment, rêve, prend les partis les plus risqués : (chap.4 – le grillon parlant ; chap.9 – Pinocchio vend son alphabet pour aller au cirque ; chap.13 – Pinocchio croit aux fables du Renard et du Chat (crédulité, naïveté) ; chap.19 – les rêves "fous" ; chap.23-24 – le courage / l'inconscience ; chap.30-32 – la paresse…).

4. Les valeurs

- *"Un bon petit garçon"* (chap.3-4) : Pinocchio moqueur, Pinocchio en conflit avec les valeurs incarnées par le grillon parlant ; (chap.25) : le catalogue des qualités du "bon petit garçon".
- *L'intégration* (chap.36) : les destins de Lumignon et de Pinocchio.
- *la bonté, la compassion* (chap.7) : Geppetto donne son dîner à Pinocchio ; (chap.8) : le pardon de Geppetto ; celui de la fée (chap.17) ; Mangefeu (chap.11) ; (chap.20-22 ; chap.25) : le rachat, la rédemption.
- *Le mensonge* (chap.12) : les promesses mensongères du Renard et du Chat ; (chap.17) : le nez de Pinocchio s'allonge.
- *La justice* (chap.3, chap.19) : voir aussi ci-dessus le monde représenté – injustice, partialité, etc. (éventuellement, le rapport à la loi : les fouines – chap.22).
- *Les "bonnes" et les "mauvaises" actions* (chap.9) : Pinocchio vend son alphabet ; (chap.11) : il sauve Arlequin ; (chap.20) : il vole quelques grains de muscat ; (chap.22) : il fait arrêter les fouines ; (chap.23) : il saute dans la mer pour sauver son père ; (chap.26) : il suit les "garnements" à la plage ; (chap.28) : il sauve Alidor ; (chap.30-32) : il part pour le « pays des

jouets » ; (chap.35-36) : il aide son père à sortir du requin ; (chap.36) : il travaille, il se sacrifie, etc.

- *Les proverbes* (chap.7, p.73) ; (chap.36, p.258).
- *Les paradoxes* (chap.27) : l'école crée l'échec scolaire, la loi le hors-la-loi, etc.

5. Le narratif

- *Une frise chronologique* (chap.35, pp.247-249) : reconstruire les événements de l'histoire à partir du résumé qu'en fait Pinocchio.
- *Les personnages* : construire la galerie des personnages de l'histoire : Pinocchio, Geppetto, la fée (personnage changeant), le grillon parlant, Maître Antoine, les trois médecins, Alidor, le paysan, le pêcheur, le requin, Mangefeu, le conducteur, Lumignon (autre personnage changeant), le Renard, le Chat, le singe gorille, le carabinier, le directeur du cirque, le thon, l'acheteur (peau de tambour), la Limace ; le gros Pigeon ; les fouines ; Arlequin… hiérarchisation, classement en camps (voir ci-dessus les valeurs), légende / courte "biographie", etc.

c. Séquence

Pinocchio de Carlo Collodi, tout le monde semble connaître et pourtant… Chacun a en tête les images de l'adaptation de Walt Disney, un grillon raisonneur et un nez qui s'allonge. Or, *Pinocchio* est un ouvrage beaucoup plus difficile qu'il n'y paraît ne serait-ce que du fait de l'intertextualité qui le traverse ou des valeurs qui le fondent.

Etudier ce texte en classe de cycle 3 demande par conséquent de faire des choix. L'étude que nous allons proposer ci-dessous est le reflet de certains d'entre eux que nous allons maintenant expliquer et justifier.

Nous avons retenu six axes de travail :

1. l'intrigue (les aventures de *Pinocchio*, les récits / rappels des aventures, les personnages, etc.) ;
2. le monde représenté (la pauvreté, le quotidien, etc.) ;
3. les valeurs (la justice, le travail, la parole donnée, le sacrifice, la critique sociale, etc.) ;
4. le théâtre (aspects théâtraux du comportement des personnages, *commedia dell'arte*, bouffonnerie, etc.) ;
5. les jeux sur la langue (dire et faire le contraire de ce qui est dit, jouer sur l'orthographe des mots, emploi défectueux du vocabulaire, comptine, etc.) ;
6. l'intertextualité (*Les fables* de La Fontaine, *Robinson Crusoë*, *Le Roman de Renart*, etc.).

N.B. 1 : si l'axe de l'intrigue paraît incontournable, il est bien entendu possible, sinon inévitable, de choisir de ne traiter que tel ou tel axe en fonction de la programmation annuelle de la classe, voire de la programmation dans le cycle. Il est en effet recommandé de ne pas allonger exagérément la durée d'étude d'une œuvre intégrale et ceci pour les deux principales raisons suivantes : premièrement, préserver la variété de la programmation (plusieurs œuvres par an plutôt que trois ou quatre – ouverture culturelle / motivation / etc.) ; deuxièmement, renoncer à toute utopie d'exhaustivité (il y aura toujours un aspect de l'œuvre, parfois extrêmement intéressant, qui n'aura pas été vu – une autre œuvre, plus tard, abordera cet aspect. Cette difficulté peut être en partie levée lors de l'élaboration de la programmation en littérature) (voir également ci-dessous N.B. 2).

Ces six axes peuvent être regroupés suivant quatre entrée : intrigue, monde représenté et valeurs, théâtre et jeux sur la langue, intertextualité.

L'axe de l'intrigue nous paraît incontournable pour tout ouvrage de type narratif et ce quel que soit l'ouvrage abordé dans la mesure où tout élève doit pouvoir rendre compte des principaux événements de l'histoire qu'il vient de lire. Il s'agit en quelque sorte d'être capable de raconter la fiction du texte.

Le monde représenté et les valeurs regroupent respectivement les aspects figuratifs et idéologiques de cette fiction, aspects difficiles à dissocier dans *Pinocchio*. En effet, par exemple, lorsque le narrateur parodie la justice c'est à la fois à une critique idéologique du monde représenté dans le texte et à une figuration de ce monde qu'il se livre.

Le théâtre et les jeux sur la langue ainsi que l'intertextualité sont des entrées spécifiques à *Pinocchio*. Nous les avons choisies parce que ces deux dimensions y sont particulièrement développées. Les diverses situations dans lesquelles se retrouvent les différents personnages tiennent toutes plus ou moins d'Arlequin et de la *commedia dell'arte*. L'intertextualité renforce d'ailleurs cet aspect "comédie" de *Pinocchio* puisque nous sommes sans cesse transportés dans un monde littéraire, un monde de jeu et de théâtre, un monde d'illusions. Le théâtre constituera le "fil rouge" de l'ensemble de l'étude.

Ces quatre entrées sont donc les quatre objectifs que nous fixons à l'étude de *Pinocchio*. C'est ainsi, qu'à la fin de celle-ci, les élèves devront être capables de :

1. raconter l'histoire ;
2. décrire le monde représenté et associer cette représentation à quelques valeurs ;
3. mettre en scène un extrait du texte ;
4. indiquer et justifier au moins un lien intertextuel.

La mesure de ces objectifs pourra prendre la forme suivante :

1. Raconter :
    - soit une série d'événements extraits de *Pinocchio* donnés dans le désordre auxquels on aura ajouté quelques intrus, les élèves devront, dans un premier temps, choisir ceux qui appartiennent à *Pinocchio*, puis, dans un second temps, parmi ceux-là, les ranger dans l'ordre chronologique ;
    - soit une frise chronologique à compléter ;
    - soit, plus difficile, demander de raconter *Pinocchio* en citant au moins cinq événements (ou plus) dans l'ordre chronologique ;

- etc.

2. Décrire et associer des valeurs :
   - à partir d'un extrait du texte et d'une série de valeurs, demander, dans un premier temps, de choisir les valeurs associées à cet extrait (éventuellement de justifier le choix mais c'est très difficile) puis, dans un second temps, de représenter (dessin, description) la situation évoquée par l'extrait. Cette représentation devra prendre en compte les valeurs retenues lors du premier temps ;
   - fournir à l'élève une série de valeurs et laisser l'élève choisir une représentation du monde de *Pinocchio* illustrant ces valeurs et lui demander de justifier ses choix ;
   - donner une représentation du monde de *Pinocchio* (par exemple une illustration extraite de l'un des très nombreux albums racontant l'histoire de *Pinocchio*) et demander à l'élève de commenter les choix ayant guidé cette représentation. Afin d'aider les élèves, un questionnaire peut accompagner cet exercice, par exemple : pourquoi la maison de Geppetto est-elle dessinée de cette manière ? parmi ces valeurs : travail, paresse, courage, etc., quelles sont celles qui sont représentées ici ? etc.
   - il est aussi possible de demander une comparaison de plusieurs représentations du même événement et/ou du même personnage. Cette comparaison doit être guidée, par exemple : l'arrière-plan, que voit-on ? quelles différences y a-t-il entre ces arrière-plans ? est-ce que le monde représenté dans tel ou tel arrière-plan est triste ou gai, pauvre ou riche ? etc., les personnages sont-ils habillés de la même manière ? quelles expressions, quelles attitudes, ont-ils ? sont-ils plutôt sympathiques ou plutôt antipathiques ? comme pour l'arrière-plan, sont-ils riches ou pauvres, etc. ? bien entendu, tous ces éléments peuvent faire l'objet d'une justification ;
   - etc.

3. Mettre en scène :
   - à partir d'un extrait du texte, les élèves devront préciser le décor, les costumes et les didascalies ;
   - fournir aux élèves un certain nombre d'éléments de décor, de costume, d'expressions et/ou d'attitudes et des didascalies et leur demander d'apparier l'ensemble. Tous les éléments doivent être utilisés ;
   - travail identique au précédent, mais cette fois il est impossible d'utiliser tous les éléments fournis. Les élèves doivent donc, en sus, choisir ceux qui conviennent à leur mise en scène ;
   - etc.

4. L'intertextualité :
    - à partir d'un ou plusieurs extraits de *Pinocchio* et de textes "cités" dans ces extraits, retrouver les/des éléments communs aux différents textes.

Quels que soient les choix effectués par l'enseignant, tout ce qui sera mesuré doit avoir fait l'objet d'un apprentissage. C'est pourquoi, nous proposons ci-dessous, une séquence de dix séances travaillant sur les quatre objectifs visés.

N.B. 2 : Nous avons arrêté douze séances (évaluation et bilan compris) pour, d'une part, que la séquence soit conforme aux attendus des programmes de 2002 et, d'autre part, pour ne pas avoir la tentation d'être exhaustif, exhaustivité de toute manière inaccessible et le plus souvent contre performante, les élèves s'épuisant d'une trop longue étude.

N.B. 3 : certaines séances arts visuels

Cette séquence peut se dérouler selon le modèle suivant en trois périodes de travail en classe séparées chacune de deux semaines de lecture individuelle, lecture individuelle aidée par des ateliers de lecture pour les élèves les plus en difficulté (la lecture des chapitres 31 à 36 est effectuée parallèlement au travail sur les chapitres 17 à 30, voir tableau ci-dessous). Nous proposons ce dispositif compte tenu de la longueur et de la difficulté de l'œuvre (voir page suivante) :

Périodes	Activités	Séances
1	Lecture des chapitres 1 à 3 (entrer dans le livre)	Séances n° 1 et n° 2 (séance n° 2 en arts visuels)
Temps de lecture individuelle + ateliers de lecture (chap.1 à 16 – pp.47-115)		
2	Les seize premiers chapitres	Séances n° 3 et n° 4
Temps de lecture individuelle + ateliers de lecture (chap.17 à 30 – pp.116-206).		
3	Les chapitres 17 à 30. Parallèlement aux séances n° 5 à 7, lecture individuelle + ateliers de lecture des chapitres 31 à 36 (travail spécifique sur ces chapitres, séance n° 8). Travail sur l'ensemble du livre.	Séances n° 5 à 10.
4	Evaluation.	Séance n° 11.
5	Bilan.	Séance n° 12.

Edition servant de référence aux activités : Folio, n°3750, éd. 2003.

<u>Séance n° 1</u> : Entrer dans le livre (chap.1 et 2)

Les élèves n'ont pas le livre.

Lecture magistrale des deux premiers chapitres.

Chap.1 : distribution du livre.

Les élèves dessinent Maître Antoine après chaque intervention du morceau de bois. Le dessin réalisé doit être une illustration du texte, il faut que tous les éléments précisés par le texte soient explicitement représentés dans le dessin.

Pour réaliser ces illustrations, la classe est divisée en trois groupes : le groupe 1 dessine Maître Antoine après la 1ère intervention du morceau de bois (p.48), le groupe 2 après la 2ème (p.49), le groupe 3 après la 3ème (p.50). Dans chaque groupe, le travail est individuel. Les dessins sont ensuite affichés et rapidement commentés. Il s'agit de choisir trois dessins (un par intervention du morceau de bois) en fonction de "critères les plus objectifs possibles" c'est-à-dire : a) en fonction de la présence ou de l'absence d'éléments se référant explicitement au texte ; b) de la lisibilité des dessins.

Cette activité a pour but de familiariser les élèves avec le texte (aspects narratif et figuratif).

Chap.2 :

Jouer la scène entre Maître Antoine et Geppetto. Il s'agit dans un premier temps de lire le texte à voix haute puis, dans un second, de lire à nouveau le même texte et simultanément de le mimer (travail par groupe de trois). Le jeu des élèves, même maladroit, doit rendre compte de l'aspect *commedia dell'arte* de *Pinocchio*. Le maître doit donc intervenir afin d'obtenir cela. Il peut avoir apporté des accessoires, des gros nez, des lunettes, des masques, des vestes ou des manteaux chamarrés, des chapeaux, etc. Il peut aussi se mettre en scène. L'outrance requise par la mise en scène doit être ressentie par les élèves. Le maître donne le nom de *commedia dell'arte* à ce jeu et, s'il a pu se procurer un extrait de ce genre théâtral, il termine la séance par le visionnage de cet extrait.

<u>Séance n° 2</u> : Le monde représenté (chap. 1 à 3) – séance réalisée en arts visuels.

Après lecture du chap.3, les élèves doivent relever tout ce qui concerne le décor et les vêtements de Geppetto ans les trois premiers chapitres du livre.

A partir de ce relevé, les élèves par groupe de deux vont construire une maquette d'une mise en espace scénique du logement de Geppetto. La pauvreté et le dérisoire (les peintures murales décrites par le narrateur) doivent être sensibles. Le choix des objets (meubles, bibelots éventuels, outils, etc.) est essentiel dans la mesure où il ne s'agit pas de représenter le logement décrit par Collodi mais de rendre compte d'un sentiment, d'une atmosphère. Tout devient donc important, le nombre d'objets, le lieu où ils se trouvent, leur(s) couleur(s), leur état, etc.

Cette réflexion doit amener les élèves à s'interroger d'une part sur le monde de Geppetto et de Maître Antoine et, d'autre part, sur le théâtre. Ce travail peut être réalisé collectivement au tableau, le maître servant alors de secrétaire. Ce dernier peut également demander aux élèves de donner une couleur à cette représentation du monde :

Le monde de Maître Antoine et de Geppetto	Le théâtre – la *commedia dell'arte*
Par ex. : la pauvreté, la solitude + justification.	Par ex. : la dérision et le rire qui dénoncent de manière indirecte les conditions de vie.
Couleur : sombre ? tristesse ? etc.	Couleur : claire ? gaieté ? etc.

Temps de lecture individuelle + ateliers de lecture (chap.1 à 16 – pp.47-115)
La séquence est alors interrompue. Les élèves doivent lire le livre jusqu'au chap.16 inclus. Le maître met en place des ateliers de lecture spécifiques afin d'aider les élèves en difficulté (ateliers portant notamment sur la régulation / compréhension du texte, c'est-à-dire : la récapitulation des principaux événements, la causalité et la chronologie de ces derniers, les motivations qui poussent les personnages à agir). Le maître n'est présent qu'auprès des élèves en difficulté, les autres élèves lisent le texte de manière autonome ou effectue un autre travail de lecture (par ex. la lecture des références intertextuelles – voir ci-dessous*). Lors de ces ateliers, le maître peut même être amené à résumer certains chapitres. Enfin, il peut aussi lire à voix haute un certain nombre de chapitres à tout ou partie de la classe. Une période d'environ deux semaines nous paraît suffisante pour mener à bien cette lecture.

* Quelques exemples de références intertextuelles possibles :

- *Le malade imaginaire* de Molière (*Pinocchio,* chap.16) : scène du poumon, par ex., parodie de médecine.
- *Le Roman de Renart* (*Pinocchio,* chap.18) : les histoires de tromperie, histoires improbables (Ysengrin par ex.).
- *Les Fables* de La Fontaine (*Pinocchio,* chap.18) : pour les nombreux renards et autres trompeurs.
- *Perrette et le pot au lait* de La Fontaine (*Pinocchio,* chap.19) : les rêves "fous", les châteaux en Espagne…
- *Robinson Crusoë* de Defoe, *Vendredi ou la vie sauvage* de Tournier, *Sa majesté des mouches* de Golding.
- *Le Baron de Münchhausen* (*Pinocchio,* chap.27, voir aussi le chap.14) : les courses poursuites, les cartoons.
- *L'âne d'or* d'Apulée, *La Belle et la Bête* de Mme Leprince de Beaumont (*Pinocchio,* chap.32) : la transformation en âne (voir aussi les histoires de Loup-garou, etc.).
- *L'histoire de Jonas* (*Pinocchio,* chap.34) : vivre dans une baleine, un requin.

<u>Séances n° 3</u> : Raconter le livre jusqu'au chap.16

1) La classe est partagée en 16 groupes (groupes de 1 ou 2 élèves). Chaque groupe doit "résumer" le chapitre dont il a la charge c'est-à-dire : a – lui donner un titre puis recopier le "chapeau introductif" du chapitre ; b – dessiner / illustrer en noir et blanc (voir **N.B. 5** ci-dessous) un événement remarquable du chapitre (comme les groupes sont nécessairement composés d'un ou deux élèves, dans le cas d'un groupe de deux élèves, chaque élève réalise une illustration de son choix) ; c – légender cette illustration par une courte citation du texte (trois lignes au maximum accompagnées de la référence c'est-à-dire le n° de la page).

   Chap.1, par ex. : *Un morceau de bois qui parle*, « *Comment maître Cerise, menuisier, trouva un morceau de bois qui pleurait et riait comme un enfant* » (p.47). Illustration : Maître Cerise / Antoine assis par terre regardant le morceau de bois. Légende : « Cette fois Maître Cerise resta pétrifié, les yeux hors de la tête de terreur, la bouche grande ouverte et la langue pendant jusqu'au menton, comme une gargouille de fontaine » (p.49).

N.B. 4 : il s'agit pour les élèves de faire en sorte que le "chapeau introductif", l'illustration et la légende soient pour une grande partie redondants. Il doit y avoir un lien explicite entre les trois éléments. C'est bien un travail de lecture et non d'un travail d'arts visuels : la justesse et la cohérence des divers éléments retenus importent seules ici.

2) Les travaux de chacun des groupes sont présentés sur une affiche de format A3 (titre, chapeau, illustration(s), légende(s)). Les seize affiches sont collées au(x) mur(s) de la classe ou d'un couloir de l'école. Les élèves prennent connaissance de l'ensemble.

N.B. 5 : Il est important que les élèves réalisent leurs illustrations en noir et blanc sans coloriage dans la mesure où chaque affiche doit être photocopiée. En outre, chaque affiche doit pouvoir être réduite au format A4 afin de constituer un document "résumant" les 36 chapitres du livre (ce document aura 38 pages (ou 20 pages si recto verso) – 1ère de couverture, les 36 chapitres (18 ou 36 pages), 4ème de couverture).

Les élèves sont invités à mettre de la couleur sur les illustrations. Les 1ère et 4ème de couverture seront réalisées ultérieurement et individuellement (à la rigueur ce travail pourra faire l'objet d'une ou plusieurs séances d'arts visuels).

Le maître distribue alors un document sur lequel il a recopié les seize chapeaux (voir ci-dessous) :

Chap.1 : *Comment maître Cerise, menuisier, trouva un morceau de bois qui pleurait et riait comme un enfant* (p.47).

Chap.2 : *Maître Cerise fait cadeau du morceau de bois à son ami Geppetto, qui le prend pour fabriquer un pantin merveilleux, sachant danser, manier l'épée et faire le saut périlleux* (p.50).

Chap.3 : *Geppetto, revenu chez lui, commence tout de suite à fabriquer son pantin et lui donne le nom de Pinocchio. Premières friponneries du pantin* (p.55).

Chap.4 : *La rencontre de Pinocchio et du Grillon Parlant. Où l'on voit que les méchants enfants ne supportent pas de s'entendre corriger par quelqu'un qui en sait plus qu'eux* (p.60)

Chap.5 : *Pinocchio a faim et cherche un œuf pour se faire une omelette ; mais, au dernier moment, son omelette s'envole par la fenêtre* (p.64)

Chap.6 : *Pinocchio s'endort les pieds sur le brasero, et se réveille le lendemain les pieds tout brûlés* (p.67).

Chap.7 : *De retour chez lui, Geppetto refait les pieds du pantin et le pauvre homme lui donne le casse-croûte qu'il s'était préparé pour lui-même* (p.70).

Chap.8 : *Geppetto refait les pieds à Pinocchio et vend sa casaque pour lui acheter l'alphabet* (p.75).

Chap.9 : *Pinocchio vend son alphabet pour aller voir le théâtre des marionnettes* (p.78).

Chap.10 : *Les marionnettes reconnaissent leur frère Pinocchio et lui font fête ; mais là-dessus surgit Mangefeu, le montreur de marionnettes, et Pinocchio risque de connaître une fin lamentable* (p.82).

Chap.11 : *Mangefeu éternue et pardonne à Pinocchio, qui sauve ensuite de la mort son ami Arlequin* (p.86).

Chap.12 : *Mangefeu donne cinq pièces d'or à Pinocchio pour qu'il les porte à son papa, Geppetto ; mais Pinocchio se laisse embobiner par le Renard et le Chat et part avec eux* (p.91).

Chap.13 : *L'Auberge de l'Écrevisse rouge* (p.97).

Chap.14 : *Pour n'avoir pas écouté les conseils du Grillon Parlant, Pinocchio tombe sur les assassins* (p.102).

Chap.15 : *Les assassins poursuivent Pinocchio, et, l'ayant rejoint, le pendent à une branche du Grand Chêne* (p.107).

Chap.16 : *La Belle enfant aux cheveux bleus fait recueillir le pantin, le met au lit et appelle trois médecins pour savoir s'il est vivant ou mort* (p.111).

Les élèves relisent silencieusement les seize chapeaux et, simultanément, à la fin de la lecture de chacun des chapeaux, collectivement, ils relèvent les noms des principaux personnages. Ceux-ci sont écrits au tableau. A l'issue de cette activité, les élèves les recopient sur leur cahier / classeur de lecture. Cette liste fera l'objet d'une affiche qui sera complétée lors de la suite de la lecture du livre.

3) Petit débat informel sur les seize premiers chapitres. Les élèves doivent formuler une opinion sur ce début de roman et/ou sur l'un des personnages (sympathique / antipathique ; courageux / lâche ; etc.).

Temps de lecture individuelle + ateliers de lecture (chap.17 à 30 – pp.116-206)
Lecture des chap.17 à 30. Les élèves font individuellement au fur et à mesure de leur lecture le même travail (activités 1 à 3) que lors de la séance n°3. Néanmoins, ils n'illustrent que trois chapitres ou trois événements qui leur ont paru particulièrement intéressants et/ou significatifs. Ils ont deux semaines pour lire ces chapitres et effectuer le travail demandé. Comme lors de la lecture des chap.1 à 16, le maître profite de ces deux semaines pour lire à voix haute un certain nombre de chapitres. Il peut également consacrer un certain nombre d'ateliers de lecture pour aider les élèves ayant le plus de difficulté à lire seuls (notamment le travail de régulation / compréhension du texte – voir ci-dessus séance n°2).

<u>Séance n°4</u> : Le dialogue des médecins (chap.16)

Cette séance porte sur le dialogue des médecins (chap.16, pp.114-115), dialogue dans lequel Collodi ridiculise la médecine.

Lire à haute voix et à deux les deux dialogues p.114 et p.115. Mettre en évidence avec les élèves le ridicule de ces deux médecins. Si les élèves ne le trouvent pas d'eux-mêmes, faire le rapprochement avec les deux Dupont.

Faire lire ensuite la scène du "poumon" (Acte III, scène 10) dans *Le malade imaginaire* de Molière (lecture silencieuse puis à voix haute). Cette lecture doit être accompagnée d'une présentation rapide de la pièce de Molière et de cette scène dans la pièce (personnages, intrigue et enjeux principaux). Un travail d'explication (vocabulaire, jeu théâtral, etc.) est pris en charge par le maître au fur et à mesure des lectures orales de la scène (lectures effectuées par les élèves et le maître). Il est bien entendu important de souligner le ridicule des médecins.

Les élèves prennent par écrit la référence du *Malade imaginaire* et indique bien la similitude de situation entre les deux textes. Le maître peut apporter quelques représentations des médecins de Molière (XVII^{e}) et de Collodi (XIX^{e}).

Après cette lecture à voix haute du *Malade imaginaire* (théâtralisation), retour rapide à *Pinocchio*. L'analogie entre les deux situations est nouveau soulignée.

N.B. : il est aussi possible d'utiliser un extrait de *Knock* de Jules Romain (lecture en classe ou lecture individuelle).

<u>Séance n° 5</u> : Raconter le livre du chap.17 au chap.30

Travail identique à celui réalisé lors de la séance n° 3. Le maître demande aux élèves de réfléchir aux procédés que la classe pourrait utiliser pour rendre compte de l'ensemble de l'ouvrage d'une manière plus "ramassée" que celle qu'ils sont en train de fabriquer. Les différentes idées sont pour le moment consignées sur une affiche. Le maître devra sans aucun doute relancer plusieurs fois de travail avant la fin de la séquence. Les différentes propositions ne feront en effet l'objet d'une discussion que lorsque l'ensemble de l'ouvrage sera lu (après l'évaluation sommative – voir ci-dessous séance n°12).

Temps de lecture individuelle + ateliers de lecture (chap.31 à 36 – pp.206-269).
La lecture des chap.31 à 36 est effectuée parallèlement aux séances n°5 à 7. Etant donné le nombre de pages à lire (environ une soixantaine), il est possible de prévoir une courte interruption de la séquence entre la séance n°7 et la séance n°8. **Durant cette lecture, les élèves font individuellement le même travail (activités 1 à 3) que lors**

de la séance n°3. Néanmoins, ils n'illustrent que deux chapitres ou deux événements qui leur paraissent particulièrement intéressants et/ou significatifs. La lecture et le travail d'illustrations doivent être terminés pour la séance n° 8.

<u>Séance n° 6</u> : La justice.

1) Relecture des chapitres 3 et 19 (lecture magistrale – environ 10').
2) A l'aide d'un petit questionnaire écrit, les élèves doivent mettre en évidence le rôle de la justice et de la police : celui qui est innocent est mis en prison, les carabiniers se rangent à l'avis de la foule sans faire d'enquête… On a là une justice incompétente, bête, toute puissante, méchante, arbitraire. C'est un singe, c'est la foule qui jugent… Les responsables, médecins, juges, sont tournés en dérision. Proposition de questionnaire (voir page suivante). Les adjectifs proposés au choix dans la question n°5 doivent être expliqués au préalable si besoin. Ce questionnaire a pour but de préparer l'activité n°3 (transférer la situation proposée par Collodi à une situation vécue, ou susceptible de l'être, par les élèves).

Comment est rendue la justice dans *Pinocchio*
1) Quelle est la sentence rendue par le singe ? ……
2) Pinocchio est-il coupable ? ……
3) Pourquoi est-il emprisonné ? …….
4) Que doit-il faire pour sortir de prison ? …….
5) Parmi ces adjectifs, choisis-en trois qui selon toi caractérise la justice dans le livre : incompétente, juste, intelligente, arbitraire, impartiale, bête, méchante, intègre, injuste, partiale. Ce vocabulaire est difficile. Il peut être fourni avec une explication et un exemple pour chacun des adjectifs de la liste. …….

3) A quoi ressemble le monde de *Pinocchio* ? Ecrire un petit texte à partir de la situation suivante : Paul, qui s'est fait voler sa trousse va se plaindre au maître. Ce dernier se comporte comme le "singe gorille" *Des aventures de Pinocchio* (chap.19, pp.133-134).

   Les textes des élèves doivent suivre le même déroulement que celui de *Pinocchio* et le comportement du maître doit être analogue à celui du singe gorille. Pour aider les élèves, le maître peut proposer un travail préalable à cette écriture consistant à repérer les événements organisateurs de la scène support (éléments "noyaux" – R. Barthes, *Introduction à l'analyse structurale des récits*) et les principales actions du "singe gorille". Les éléments du tableau ci-dessous sont à la fois une lecture de la scène et un guide d'écriture :

Événements organisateurs du récit	Principales actions du "singe gorille"
Méfait : le méfait raconté à la troisième personne (sujets : *Pinocchio*, il).	
Dénonciation : *Pinocchio* va tout droit au tribunal dénoncer les deux escrocs à la troisième personne (sujets : *Pinocchio*, il).	
Description : voir ci-contre →	Description du "singe gorille" à la troisième personne (sujets : le "singe gorille", le juge, il).
Récit : *Pinocchio* raconte le méfait à la première personne (sujet : je).	Le "singe gorille" écoute, s'émeut à la troisième personne (sujets : le "singe gorille", le juge, il).
Sentence : voir ci-contre →	Le "singe gorille" énonce la sentence à la première personne (sujets : le "singe gorille", le juge, il).

N.B. : chaque élément peut bien faire l'objet d'un travail spécifique.

<u>Séance n° 7</u> : Arriver sur une île déserte.

1) Lecture des arrivées de Robinson sur l'île déserte dans *Robinson Crusoë* de Daniel Defoe et dans *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier.
2) Relecture de l'arrivée de Pinocchio (chap.24, pp.155-156).
3) Comparaison entre les différentes versions. Tableau :

	Robinson Crusoë	*Vendredi ou la vie sauvage*	*Les aventures de Pinocchio*
Eléments identiques			

Eléments différents			

4) Le maître prend en charge la synthèse des résultats. Cette synthèse doit bien faire apparaître la filiation de Defoe à Tournier. La séance se termine par le visionnage de l'accident d'avion et du débarquement sur l'île déserte dans le film *Seul au monde* avec Tom Hanks : quels sont les éléments communs à cette arrivée sur une île déserte et celles de *Robinson Crusoë*, *Vendredi ou la vie sauvage* ou *Les aventures de Pinocchio* ?

   Le maître peut alors synthétiser quelques "archétypes" de l'arrivée sur une île déserte, par ex. :

Evénements	Moments	Lieux
Un événement dramatique (un accident, naufrage, tempête, etc.). La lutte pour la survie dans les flots. L'évanouissement. Le réveil. La découverte de la solitude.	La nuit (froide, dangereuse, tumultueuse). Le matin (ensoleillé, calme).	Un moyen de transport (bateau, avion, etc.). La mer. La plage.

<u>Séance n° 8</u> : Raconter le livre du chap.31 au chap.36

Travail identique à celui réalisé lors des séances n° 3 et n° 5 (détails de l'activité, voir séance n°3). Attention, comme il n'y a que six chapitres, chaque chapitre sera travaillé par, au moins, deux groupes. Toutefois, chaque maître, en fonction du temps dont il dispose, pourra bien entendu alléger le travail et confier une partie de celui-ci aux élèves les plus avancés dans leur lecture (dans le cadre d'un travail différencié lors des ateliers de lecture par exemple).

<u>Séance n° 9</u> : Un bon petit garçon

1) A partir de la relecture du chap.25, faire le portrait d'un "bon petit garçon" : un bon petit garçon c'est… ; un bon petit garçon ce n'est pas…

Un “bon petit garçon” c’est…	Un “bon petit garçon” ce n’est pas…
Ils sont obéissants (p.165). Ils aiment l’étude et le travail (p.165). Ils disent toujours la vérité (p.165). Ils vont volontiers à l’école (p.165). Ils sont la consolation de leur papa (p.165). Ils sont dans le “droit chemin” (p.166). Ils choisissent un métier ou un emploi (p.167). Ils ne sont pas oisifs (p.167). Ils ont de beaux vêtements (p.267). Ils ont de l’argent (p.267). Ils ont une apparence vive et intelligente (p.267). Ils sont heureux (p.269). (le relevé est effectué à l’aide du maître qui indique les pages dans lesquelles il faut chercher les informations. Celui-ci explique lorsque cette dernière n’est énoncée qu’implicitement).	Ils sont désobéissants. Ils n’aiment pas… (il s’agit d’un travail sur les “contraires” et/ou les antonymes. Les élèves peuvent faire tout ou partie de ce travail selon le temps et les choix du maître).

2) Avec les élèves s’interroger sur : qu’est-ce que Pinocchio a gagné, qu’est-ce que Pinocchio a perdu ? s’ils sont eux-mêmes des “bons petits garçons” ou des “bonnes petites filles” ? etc.

   Il est possible de lire ici *Le loup et le chien* de Jean de La Fontaine qui pose le même problème.

3) Prolongement éventuel : dessiner un “bon” et “mauvais” petit garçon (travail d’illustration et/ou d’interprétation. Ce prolongement peut fait l’objet d’un travail spécifique en arts visuels – comparaison, miroir (“bon” / “mauvais”), choix des couleurs, des matériaux, etc.).

<u>Séance n° 10</u> : Jouer avec les mots

Il s’agit d’une activité d’écriture. L’objectif est de sensibiliser les élèves à la langue de Collodi pendant des situations de *commedia dell’arte*. Si la séance n° 9 insistait sur les aspects

moralisateurs de l'ouvrage (le sérieux des leçons de morale, la lecture "utile" ayant pour projet l'édification, l'éducation – principe de réalité), celle-ci se préoccupe avant tout des aspects "ludiques" *Des aventures de Pinocchio* (le rire, la plaisanterie, la farce – principe de plaisir).

Activité : à partir de la page 185, écrire un alphabet (à la "Yak Rivais" dans ses ouvrages de jeux d'écriture et de lecture chez Retz) :

Collodi :	Excellents, ces merlans !	les élèves :	Adorables ces araignées
Exquises, ces muges !			Belles ces berniques
Délicieuses, ces soles !			etc.

On peut imposer un ordre animal (marin, terrestre, insectes, oiseau, etc.) on peut même essayer de rimer :

Abîmées ces araignées

Boulimiques ces berniques

Cinéphiles ces crocodiles

Etc.

<u>Séance n° 11</u> : Evaluation

Les exercices d'évaluation sont choisis parmi ceux qui ont été énumérés ci-dessus dans la partie : « La mesure de ces objectifs pourra prendre la forme suivante : » (pp.1-2). Il nous paraît important de choisir ces exercices avant de commencer la séquence dans la mesure où ce choix ne peut qu'orienter le déroulement de celle-ci. En effet, au terme de l'étude, tous les élèves devraient réussir cette évaluation. Et, s'il ne s'agit pas de les y "entraîner", il est néanmoins nécessaire de les y préparer. Les activités proposées ont ainsi deux objectifs complémentaires : tout d'abord celui d'effectuer un parcours de lecture dans *Les aventures de Pinocchio* et, ensuite, grâce à ce parcours, d'être capable de rendre compte d'un certain nombre d'éléments caractéristiques d'une lecture singulière des *Aventures de Pinocchio*. Pour un élève, réussir l'évaluation c'est donc très exactement pouvoir réinvestir le travail effectué durant la séquence, réinvestir et non transférer, la différence est primordiale. Dire cela ne revient pas à dire que le transfert ne soit pas une compétence à rechercher mais, qu'en l'occurrence, ce n'était pas l'objectif poursuivi.

Enfin, toute réussite est ponctuelle et, bien que cela soit souvent très difficile à faire, le maître devra revenir sur *Les aventures de Pinocchio* pour rappeler aux élèves le travail effectué. C'est sans aucun doute dans ces rappels que l'occasion de transférer les savoirs d'une lecture à l'autre est la plus pertinente. Une culture littéraire ne se construit en effet que dans la mise en réseau des différents ouvrages étudiés.

<u>Séance n° 12</u> : Bilan

1) Retour sur l'évaluation.

   Après distribution du document au format A4 constitué des 36 chapitres du livre (document de 38 pages (ou 20 pages si recto verso) – 1ère de couverture, les 36 chapitres (18 ou 36 pages), 4ème de couverture). Relecture des pp.247-249, pages dans lesquelles Pinocchio résume rapidement ses aventures à Geppetto. Les élèves doivent recopier les mots, expressions ou phrases de ces trois pages sur leur document A4 à la place qui leur revient selon la chronologie.

2) S'ils ne l'ont pas déjà fait, les élèves réalisent alors les 1ère et 4ème de couverture. Ils doivent également mettre de la couleur sur les illustrations et, éventuellement, compléter ces dernières. Ce travail peut être poursuivi (ou réalisé) en arts visuels (dans ce cas, le travail ne pourra consister en un "simple" coloriage et/ou une illustration pour "faire joli", il devra être précédé d'une réflexion sur les choix picturaux : couleur, dessin, etc. Ces choix et leur justification seront alors les objectifs poursuivis).

3) Retour sur les différentes solutions proposées par les élèves pour « Présenter *Les aventures de Pinocchio* de *Collodi* de la manière la plus condensée possible tout en restant suffisamment explicite » (voir séance n° 5 ci-dessus). Un prolongement éventuel serait de réaliser quelques-unes de ces solutions afin de pouvoir mieux mesurer leur intérêt et leur limite notamment sur ce qui fait la qualité d'une telle présentation : public visé, supports, rapport entre le texte et l'illustration, degré d'explicitation, effets d'attente (ou non), etc. (ce prolongement pourrait être l'objet d'une activité de transfert lors d'une lecture ultérieure). Les 4èmes de couverture et les bandes-annonces de film sont des documents très intéressants à étudier dans ce cadre tout particulièrement la dimension "dire sans dire", "montrer sans dévoiler", etc. (c'est un objet d'étude éventuel pour un ou plusieurs ateliers de lecture avec le projet, par exemple, de créer la bande-annonce des *Aventures de Pinocchio* – projet mettant en relation les arts visuels, la musique et la littérature).

Album : *Le génie du pousse-pousse* de Jean-Côme Noguès Anne Romby (Éditions MILAN – 2001, Toulouse)

a. Introduction

L'album *Le génie du pousse-pousse* ne présente pas de difficultés particulières de lecture : l'intrigue est simple (les événements sont relatés dans l'ordre de la fiction, la focalisation omnisciente sans ambiguïté), il n'y a que quatre personnages, les lieux – quoique exotiques – sont bien délimités.

Néanmoins, plusieurs éléments demandent quelques explications : l'utilisation des idéogrammes (leur place, leur signification – propre et par rapport au récit), les rapports entre l'illustration et le texte (oppositions et complémentarités), les références culturelles (le lieu, l'époque, les manières de vivre, etc.), le récit merveilleux et moralisant.

Toujours en travaillant à partir des trois axes narratif, figuratif et idéologique, cette séquence privilégiera l'axe figuratif c'est-à-dire l'axe de la représentation du monde : calligraphie chinoise et idéogrammes, références culturelles, illustrations / représentations de la Chine. C'est ainsi que les différents objectifs de cette lecture pourraient être les suivants :

Axe narratif :

- Raconter l'histoire
- Saisir les aspects merveilleux du récit

Axe figuratif :

- Savoir ce que c'est qu'un idéogramme et l'écriture idéographique
- Décrire quelques aspects de la vie quotidienne en Chine il y a longtemps (métiers, vêtements, architecture)

Axe idéologique :

- Mettre en relation idéogrammes, récit et illustration
- Dégager la morale de cette histoire, commenter.

Evaluation :

1. Raconter l'histoire (voir ci-dessous, p.2, un "résumé" commenté de celle-ci).
2. Décrire les vêtements d'une femme et d'un homme de l'époque considérée dans l'album. Cette description est guidée par une consigne qui précise les différents éléments attendus. Un dessin

légendé, du type dessin d'observation, peut être réalisé ; un tri parmi un certain nombre de vêtements peut être demandé ; les élèves peuvent dessiner ou découper et coller ; etc.

Donner le nom de trois métiers mentionnés dans l'album.

Dessiner une pagode.

3. Lecture de l'illustration p.3. Celle-ci est fournie photocopiée aux élèves.

   Le travail attendu concerne à la fois la dénotation et la connotation / interprétation selon le principe suivant :

Dénotation	Connotation
1 oiseau	Cormoran, il sert à pêcher
Des filets	Wang est pêcheur
1 lampe à pétrole ou à huile	Époque révolue, Chine ancienne
Des bols de riz et des baguettes	Chine, orient
Des bateaux – voiles	Idem

   N.B. : il semble difficile d'attendre une interprétation supplémentaire qui pourrait par exemple prendre en compte le rapport entre les deux personnages, le calme / la sérénité de la scène, le caractère hiératique de l'agencement proposé, etc. Une telle interprétation aurait à se poser des questions sur les choix effectués par l'illustrateur, sur les buts poursuivis (consciemment ou inconsciemment), etc. Voir la séance n°12 – bilan – pour un retour sur ce N.B.

4. a. À la place de Chen, est-ce que tu aurais accepté de conduire "l'homme énorme" en haut de la colline ? Explique tes raisons.

   b. À ton avis, pourquoi le génie fait-il tout ça ? Explique tes raisons.

Résumé "commenté" de l'histoire :

pp.1-4 : **présentation** des lieux et de deux personnages, Chen et Wang. Chen est heureux, Wang ne l'est pas. Ils sont pauvres tous les deux. *Atemporalité des scènes, stylisation à outrance des décors, la pauvreté n'est plus un malheur mais un don.*

pp.5-10 : **transgression**. Chen découvre la beauté et la richesse, il découvre aussi l'envie. *Curieuse interpénétration de la beauté et de l'argent, Chen ne retient que l'argent…*

pp.11-22 : **accident**. Avec l'envie, Chen découvre également l'oubli. Il oublie son amitié pour Wang, il oublie le pousse-pousse. *L'argent corrompt… cliché ? en tout cas, il n'y a pas de regard critique dans l'album.*

pp.23-28 : **punition**. Chen a perdu son client, Wang a perdu son cormoran. *Rêver est dangereux si les rêves portent sur le gain, sur la meilleure façon de s'enrichir au mépris même de ses amis.*

pp.29-30 : **repentir**. Chen comprend et regrette. *Chen retrouve sa place… le pousse-pousse.*

pp.31-36 : **expiation**. Chen accepte une tâche *a priori* impossible : conduire un homme énorme en haut d'une colline. *Mais tout péché demande expiation (aspect religieux du récit). Chen a donc une tâche presque impossible à réaliser, une tâche humble.*

pp.37-40 : **récompense**. Chen est pardonné et récompensé. *Le génie, comme le prêtre, a le pouvoir d'absoudre.*

Morale : ne pas envier les autres ? les riches ? les puissants ? rester à sa place ? ne pas regarder dans le jardin du voisin ? travailler, faire des efforts, pour être, un jour peut-être, récompensé ? être honnête, ne pas tricher ?

L'album malgré quelques illustrations mentionnant des mendiants nous montre une Chine intemporelle et sans conflit. Chaque chose est à sa place et les êtres humains ne doivent pas déroger à cet ordonnancement. L'écart de Chen ne peut être pardonné qu'au terme d'une épreuve où son humilité sera reconnue : il fait très précisément amende honorable, il se soumet. Ce récit n'est pas un récit d'émancipation mais de soumission à l'ordre du monde sous le couvert d'une sorte de cérémonie religieuse. Le symbole de l'oiseau masque l'absence de choix : Chen n'est pas libre. Il ne peut s'opposer (il n'en a pas les moyens) aux forces sociales et/ou religieuses / magiques qui gouvernent le monde dans lequel il habite. L'album laisse à penser qu'il en est très bien ainsi ne serait-ce que par la joie manifestée par Chen à la fin de l'histoire. Le monde arrêté du Génie du pousse-pousse *se cache ainsi derrière une fable bien pensante et des illustrations dont la richesse et la qualité font oublier la réalité entrevue à travers les personnages de Wang et des deux mendiants (illustrations p.11 et p.14). En somme nous sommes confrontés à la vision d'une Chine "muséifiée" et à des personnages qui n'ont de révolte qu'une envie passagère de s'enrichir…*

Plan du travail :

1. Séance 1 : entrer dans l'album
2. Séance 2 : idéogrammes
3. Séance 3 : lecture de l'album
4. Séance 4 : déchiffrer les idéogrammes de l'album
5. Séance 5 : mise en relation des idéogrammes, du récit et des illustrations

6. Séance 6 : lecture d'image
7. Séance 7 : parcours, mise en relations d'éléments disjoints
8. Séance 8 : les vêtements, l'architecture
9. Séance 9 : calligraphie
10. Séance 10 : lecture à voix haute, interprétation
11. Séance 11 : évaluation
12. Séance 12 : bilan

L'ensemble de la séquence doit pouvoir être effectué durant une période de trois semaines à raison de quatre séances par semaine.

N.B. : 1) toutes les séances ne sont pas indispensables ; 2) l'ordre des séances n'est pas figé sauf en ce qui concerne les trois premières et les deux dernières ; 3) dans chacune des séances, plusieurs activités sont proposées. Encore une fois toutes ne sont pas indispensables ; 4) la classe doit disposer d'au moins un album pour quatre élèves même si un pour trois serait préférable ; 5) l'album est paginé par le maître – la page 1 correspond au début du texte « Chen possédait peu de choses… ». Il y a 40 pages.

b. Séquence

Séance 1 : entrer dans l'album

1. Lecture magistrale

Questions : qui ? où ? quand ? quoi ? Il s'agit de repérer les indices suivants : Hong Kong, Chen, bol de riz, pâté de viande au gingembre, cabane de bambous, pousse-pousse pour en déduire des réponses possibles aux quatre questions.

2. Lecture par les élèves

Distribution du texte aux élèves sans les idéogrammes et sans illustration. Lecture silencieuse et sur lignage ou soulignement des indices repérés précédemment.

3. Illustrer le texte

4. Ecrire individuellement tout ce que l'on doit voir sur l'illustration.

Mise en commun au tableau (le maître est secrétaire afin de gagner du temps).

5. Dessiner à partir des éléments retenus au tableau.

Distribution de la p.2 photocopiée ainsi que de l'illustration de la p.1.

Comparaison et recherche dans les deux illustrations de l'album des éléments retenus par les élèves. Que reste-t-il ?

Prolongement éventuel : fabrication / dessins de pousse-pousse.

Séance 2 : idéogrammes

Matériel : photocopie agrandie du tableau intitulé « Petit lexique par ordre d'apparition » (page de garde de l'album).

Donner un exemple à partir de la p.1 : l'idéogramme « bambou » en haut redondant par rapport au texte et l'idéogramme « fleuve » en bas redondant par rapport à l'illustration de cette même page.

Entraînement au dessin et à la lecture des idéogrammes du tableau « Petit lexique par ordre d'apparition » :

Exercice n°1 (voir aussi la rubrique « activités » pour la consigne de travail et une présentation plus aérée).

Sun Tsé vendait de la [vaisselle (1)], de la [poterie (2)] et de la [broderie (3)]. C'était un [homme (4)] [doux (5)]. Le soir, il aimait jouer de la [flûte (6)] et parler avec son ami Mo Yan le marchand de [poissons (7)] et de [sel (8)]. Sun Tsé et Mo Yan étaient si [pauvres (9)] qu'ils n'avaient même pas de [cheval (10)] pour transporter leurs marchandises…

Exercice n°2 (voir aussi la rubrique « activités » pour la consigne de travail et une présentation plus aérée).

Chen Li habitait près du [fleuve (1)] une [pauvre (2)] cabane de [bambous (3)]. Un jour, en ouvrant sa [porte (4)], il se retrouva nez à nez avec un [dragon (5)] au [visage (6)] très laid et au [souffle (7)] nauséabond. Aussitôt, il appela Lao Tsé, le [génie (8)] du [chemin (9)] à son secours. Le combat fut de courte durée, la [force (10)] de Lao Tsé…

Séance 3 : lecture de l'album

Lecture magistrale du livre sans montrer les illustrations.

Questionnaire écrit suite à cette lecture (voir aussi la rubrique « activités » pour la consigne de travail et une présentation plus aérée).

1. Qui est Wang ? *Un pêcheur. Il est pauvre. Il est l'ami de Chen.*

2. Que lui arrive-t-il ? *Le cormoran qui lui sert à pêcher va mourir.*

3. Quel est son problème ? *Il n'a pas d'argent pour en acheter un autre.*

4. Pourquoi Chen désire-t-il être riche ? *Parce qu'il est pauvre, puis pour aider Wang dans un premier temps enfin par envie, cupidité et, peut-être, désir de beauté.*

5. Que lui arrive-t-il après avoir chargé le « jeune homme » ? *Il oublie son travail et se laisse entraîner jusque dans l'eau du port avec son pousse-pousse.*

6. Qui est « l'homme énorme » que Chen doit conduire en haut de la colline ? *Le génie, le « jeune homme »…*

7. Que reçoit Chen pour son effort ? *Une grosse pièce d'or.*

8. Que devient le génie à la fin de l'histoire ? *Une petite fumée bleue.*

9. Qu'est-ce que Chen va faire de sa pièce d'or ? *Acheter un cormoran à Wang…*

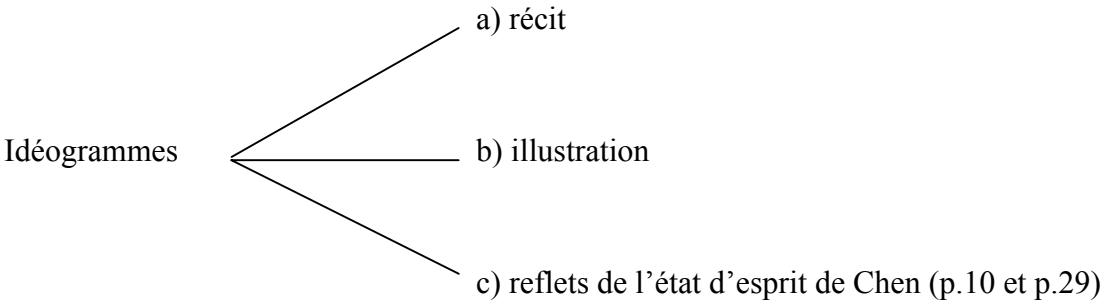
Séance 4 : déchiffrer les idéogrammes de l'album

Distribution du livre aux élèves. Ces derniers doivent déchiffrer les idéogrammes à l'aide du tableau intitulé « Petit lexique par ordre d'apparition » et du document intitulé « Guide pour le déchiffrage des idéogrammes » (voir la rubrique « activités » pour la présentation du document).

Séance 5 : mise en relation des idéogrammes, du récit et des illustrations

Relecture magistrale partielle ou intégrale avec correction des idéogrammes traduits sur le document « Guide pour le déchiffrage des idéogrammes ».

Mise en relation des idéogrammes, du récit et des illustrations.



(il est possible de lier la p.10 à la lecture de *Perrette et le pot au lait* de J. de La Fontaine. Les rêves fous et déçus)

Séance 6 : lecture d'image

Les deux illustrations p.27 et p.28.

1. Relecture du texte p.27.

2. Description de la p.28 – plan d'ensemble

Dénotation	Connotation
1 barque. 1 homme assis dans cette barque – il a une blessure à l'épaule droite (rouge). 1 oiseau posé à la proue de la barque. 1 ombre d'oiseau – cet oiseau vole, il semble identique à l'oiseau posé à la proue de la barque. 1 lanterne qui semble "flottée" en l'air. L'eau d'un bleu sombre.	La blessure de l'homme – Wang ? – symbolise peut-être le cormoran mort. Il y a deux oiseaux : l'ombre du second symbolise sans doute la mort du cormoran. L'eau sombre, l'obscurité. La lanterne, l'espoir. L'ensemble connote toutefois la solitude, la tristesse et ce malgré la lanterne.

N.B. : il paraît difficile d'aller beaucoup plus loin avec des élèves de cycle 3.

1. Description de l'illustration de la p.27 – gros plan.

Dénotation	Connotation
Les yeux de Chen Une bouteille – une "lampe" magique ? – à la place du nez de Chen. Sur cette lampe, l'idéogramme "oiseau". Le chapeau de Chen et ce qui semble être le dessus d'un mur forme comme un œil dans lequel est pris le regard de Chen, la lampe étant posé sur le dessus du mur.	Le regard de Chen est mélancolique voire triste. Néanmoins la lampe semble porter l'espoir : le génie porte la même marque. Celle-ci fait aussi la transition entre cette illustration et la suivante (l'oiseau de la lampe, l'oiseau double de la p.28). La forme de l'œil, le regard de Chen incite à l'intériorisation, la réflexion.

2. Mise en relation des divers éléments.

L'ensemble de cette double page connote la tristesse de Chen et de Wang, leur solitude mais aussi l'espoir car les idéogrammes de la p.27 sont "clarté" et "cœur". La lanterne de l'extrême bord droit – avenir ? – laisse à penser que tout n'est pas perdu… d'ailleurs l'idéogramme du génie, la lampe, présage une dénouement heureux (est-ce la pensée dont parle le texte ? de ces « pensées qui ne vous laissent pas le choix » ?). Il y a donc un balancement entre la perte et la réparation. Chen a commencé sa rédemption…

N.B. : bien entendu tout cela est difficile pour des élèves de cycle 3. Le travail de dénotation peut néanmoins être fait par tous, le maître guidant ou même indiquant ce qu'il est possible d'inférer à partir des éléments relevés.

Séance 7 : parcours, mise en relations d'éléments disjoints

Les élèves posent des questions sur les illustrations aux autres élèves à partir de thèmes fournis par le maître.

Toutes les questions doivent être accompagnées de leur(s) réponse(s).

Deux questions par thème, ni plus, ni moins.

Travail en groupes et en trois temps : 1) préparer les questions pour les autres groupes ; 2) répondre aux questions des autres groupes ; 3) correction et calcul des points – 1 point par réponse juste. Attention, s'il est impossible de répondre à la question, le groupe questionneur perd 1 point.

Thèmes :

1. L'architecture.

2. La richesse et la pauvreté.

3. Les différents métiers.

4. Chen à travers l'album.

5. Le génie à travers l'album.

Le maître insistera sur la mise au point quant aux thèmes 1, 2 et 3 : trace écrite et explications si nécessaire. Ces thèmes seront évalués lors de la séance 11 (voir ci-dessous).

N.B. : l'objectif de ce travail est de faire observer aux élèves un certain nombre d'éléments dispersés dans l'album et de les y obliger en feuilletant celui-ci plusieurs fois. Au terme de cette séance, ils se seront par conséquent familiariser avec lui. Il est possible de ne travailler que certains de ces thèmes, le maître choisit en fonction de ces objectifs et/ou des capacités de ces élèves.

Séance 8 : les vêtements, l'architecture

1. L'activité consiste à "habiller" les personnages de l'album en se servant des illustrations. Pour le détail de cette activité voir la rubrique « activités ». la consigne est la suivante :

En t'aidant des illustrations du livre tu vas "habiller" les 6 personnages du document. Tu trouveras deux mendiants p.11 et p.14 et des illustrations de femmes et d'hommes "de la rue" p.13, p.14, p.17, p.18, p.30, p.33 et p.34. Enfin, c'est à toi de choisir en "6" quel personnage tu désires habiller. Tu peux choisir à nouveau l'un des personnages du document, mais en ce cas tu dois l'habiller de façon différente.

N.B. : en ce qui concerne la femme et l'homme "de la rue", le maître peut restreindre les choix en désignant telle(s) ou telle(s) illustration(s). Idem d'ailleurs pour les autres personnages.

2. Pour l'architecture, il s'agit de reprendre le travail effectué lors de la séance 7 et de demander aux élèves de dessiner une pagode en s'inspirant de l'illustration p.6. Si le temps le permet, il est possible de comparer cette habitation luxueuse et les autres habitations présentées dans l'album, depuis celle de Chen jusqu'aux maisons des plans d'ensemble (p.16, pp.17-18, p.19). Il est également envisageable que le maître apporte d'autres documents (photographies, films, etc.).

Séance 9 : calligraphie

Il s'agit dans cette séance de dessiner et d'illustrer la signification d'idéogrammes. Les élèves devront donc se servir de pinceaux pour "écrire" les idéogrammes.

1. Les élèves choisissent un idéogramme dans la liste suivante (tous ces idéogrammes représentent des choses ou des êtres vivants ou susceptibles de l'être) : bambou, fleuve, cascade, visage, soleil, dragon, vase, oiseau, poisson. Ils se servent encore une fois du tableau « Petit lexique par ordre d'apparition » pour déterminer le dessin de l'idéogramme qu'ils ont choisi.

2. Sur le document préparé par le maître (voir sous la rubrique « activité », le titre « calligraphie »), les élèves dessinent / écrivent leur idéogramme, réalisent dans un cartouche ce que représente leur idéogramme et juste leur idéogramme – gros plan – et, enfin, intègre dans une scène la représentation de leur idéogramme – plan d'ensemble.

3. Il est possible de répéter le travail avec un second idéogramme de la liste ou, mais le travail est beaucoup plus difficile, de proposer un autre idéogramme non directement figuratif comme : force, léger, effort, souffle… La difficulté ne réside pas dans le dessin de l'idéogramme mais dans l'évocation et la représentation de cette évocation.

N.B. : prévoir des feuilles d'entraînement.

Séance 10 : lecture à voix haute, interprétation

1. Découpage du texte ou d'une partie du texte en fonction, d'une part, du nombre d'élèves et de leur capacité et, d'autre part, des objectifs et/ou de la progression de la classe en ce qui concerne la lecture à haute voix.

2. Préparation individuelle de la lecture.

3. Lecture à voix haute. Pendant qu'un élève lit, les autres élèves et le maître évaluent cette lecture en se servant d'une grille dont les critères peuvent être les suivants : H. hauteur (parler assez fort) ; V. vitesse (ne pas lire trop vite) ; P. prononciation (tous les mots sont bien prononcés) ; T. ton (la lecture propose une interprétation notamment dans les dialogues) ; Q. qualité générale (synthèse des quatre critères précédents).

La grille est disponible sous la rubrique « activités » sous le titre « Lecture à voix haute ».

N.B. : 1) les élèves peuvent donner des conseils, faire des propositions ; 2) le maître reste tout de même celui qui peut exiger des relectures notamment lorsque les personnages parlent – sorte de didascalies justifiées sur la manière de dire telle ou telle réplique ; 3) cette séance ne doit pas nécessairement avoir lieu en une seule fois. Elle peut très bien commencer dès la séance 2 puisque les élèves ont le texte de la page 1.

Séance 11 : évaluation

Voir p.1 de ce document.

Séance 12 : bilan

1. Corrigé de l'évaluation effectuée lors de la séance 11.

2. Petite réflexion autour du titre de l'album : *Le génie du pousse-pousse*. Pourquoi justement le génie du pousse-pousse alors que le génie habite la belle maison en haut de la colline.

Il n'y a pas vraiment d'explication mais il est possible de faire remarquer aux élèves quelques éléments au fil de l'album : 1) p.26, le jeune homme n'a plus de visage ; 2) p.30, il y a un petit personnage étrange dans le pousse-pousse ; 3) pp.33.34, un autre petit personnage aide à faire avancer le pousse-pousse ; 4) p.35, la taille du pousse-pousse ; 5) la fumée bleue qui s'échappe du pousse-pousse à la p.39 ; 6) le profit qui s'envole p.29 (à la fois le profit réel mais aussi l'idéogramme qui le représente et les perles qui le symbolisent).

Le maître peut proposer aux élèves l'interprétation suivante : il n'y a pas de génie dans la maison sur la colline, il n'y a de génie que dans le pousse-pousse, c'est même le pousse-pousse qui est le génie et c'est le travail de Chen qui va permettre de gagner un peu d'argent. Lorsqu'il oublie cela il perd le contact avec la réalité et tombe dans le port. La liberté passe par le travail, l'effort et la fidélité (selon les valeurs retenues par l'album) – fidélité à Wang mais aussi au pousse-pousse. Il est possible de s'interroger sur les couples rêve / réalité (principe de plaisir / principe de réalité) ; accessible / inaccessible ; pulsion de mort / pulsion de vie ; etc.

3. Enfin pour terminer, une dernière activité. Les élèves choisissent une illustration. Le maître la photocopie (il l'agrandit ou la diminue, selon l'illustration choisie. Il faut que cette photocopie puisse être collée sur une feuille Canson de format A4 et qu'il reste de la place en haut et en bas pour dessiner deux idéogrammes). Les élèves collent la photocopie sur une feuille Canson A4 et dessinent au-dessus et au-dessous deux idéogrammes différents qui illustrent, décrivent et/ou commentent l'illustration choisie.

4. Les diverses réalisations sont affichées et commentées rapidement.

c. Activités

Entraînement au dessin et à la lecture des idéogrammes du tableau

« Petit lexique par ordre d'apparition »

Consigne : remplace chaque mot entre crochets par son idéogramme. Tu dessines les idéogrammes sur une autre feuille en les numérotant de 1 à 10 dans l'ordre des numéros des deux exercices.

Exercice n°1 :

Sun Tsé vendait de la [vaisselle (1)], de la [poterie (2)] et de la [broderie (3)]. C'était un [homme (4)] [doux (5)]. Le soir, il aimait jouer de la [flûte (6)] et parler avec son ami Mo Yan le marchand de [poissons (7)] et de [sel (8)]. Sun Tsé et Mo Yan étaient si [pauvres (9)] qu'ils n'avaient même pas de [cheval (10)] pour transporter leurs marchandises…

Exercice n°2 :

Chen Li habitait près du [fleuve (1)] une [pauvre (2)] cabane de [bambous (3)]. Un jour, en ouvrant sa [porte (4)], il se retrouva nez à nez avec un [dragon (5)] au [visage (6)] très laid et au [souffle (7)] nauséabond. Aussitôt, il appela Lao Tsé, le [génie (8)] du [chemin (9)] à son secours. Le combat fut de courte durée, la [force (10)] de Lao Tsé…

Questionnaire de lecture

1) Qui est Wang ?

……

2. Que lui arrive-t-il ?

……

Quel est son problème ?

……

3. Pourquoi Chen désire-t-il être riche ?

……

4. Que lui arrive-t-il après avoir chargé le « jeune homme » ?

……

5. Qui est « l'homme énorme » que Chen doit conduire en haut de la colline ?

……

6. Que reçoit Chen pour son effort ?

……

7. Que devient le génie à la fin de l'histoire ?

……

8. Qu'est-ce que Chen va faire de sa pièce d'or ?

……

Guide pour le déchiffrage des idéogrammes

L'exercice consiste à traduire les idéogrammes de l'album en se servant du tableau « Petit lexique par ordre d'apparition.

Chaque case correspond à un idéogramme. Les cases sont approximativement dans la même position que les idéogrammes. Explications pour remplir correctement les cases :

p.1 : case du haut = idéogramme du haut de la p.1, case du bas = idéogramme du bas de la p.1. Idem pour les pages 4, 5, 7, 8, 9, 20, 23, 26, 29, 31, 36 et 39. Pour les pages 13, 14, 15, 32 et 33, il n'y a qu'une case parce qu'il n'y a qu'un idéogramme sur ces pages.

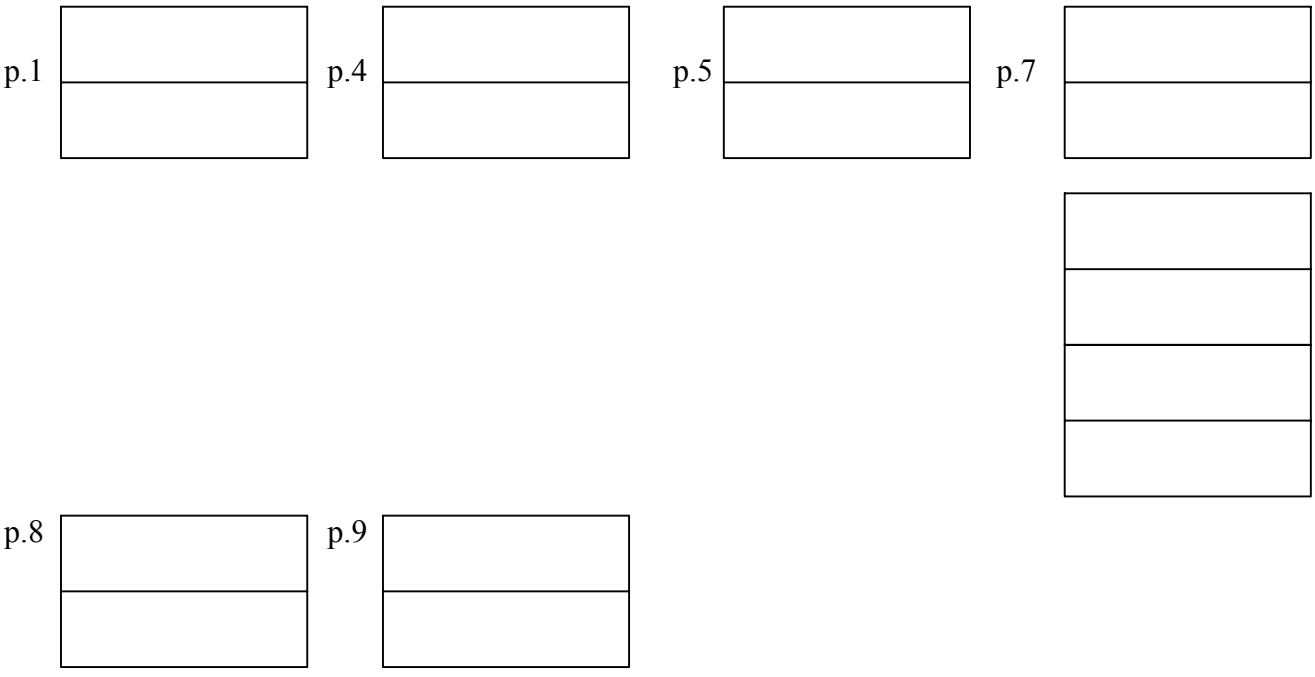
p.7 : idéogrammes de l'illustration.

p.10 : idéogrammes de l'illustration. Les idéogrammes numérotés de 1 à 10 correspondent à une ligne de l'illustration, celle qui se trouve juste au-dessous du vase. Les idéogrammes numérotés de 1 à 5 correspondent à la ligne qui se trouve de part et d'autre de la tête de Chen.

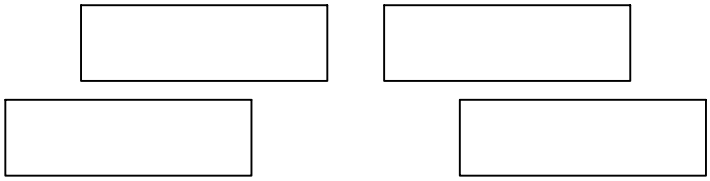
p.12 et p. 27 : la case du milieu correspond à l'idéogramme tatoué sur la main du jeune homme.

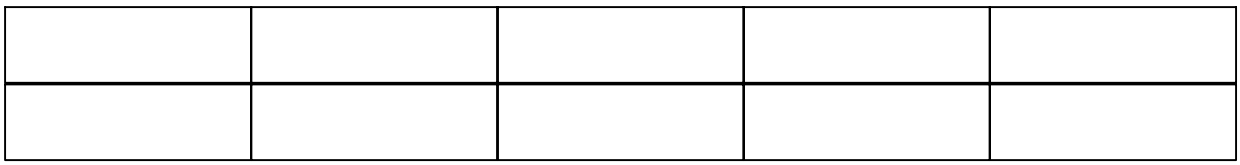
p.17 et p.18 : idéogrammes de l'illustration. Les croix dans certaines cases de la p.18 correspondent à des idéogrammes qui n'appartiennent pas au tableau « Petit lexique par ordre d'apparition ».

p.30 : idéogrammes de l'illustration.



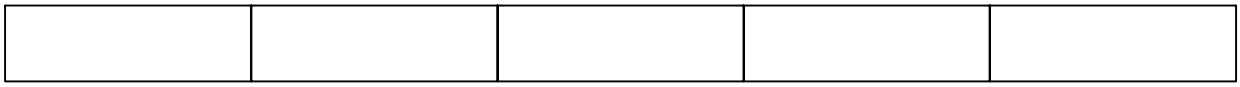
p.10



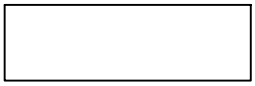


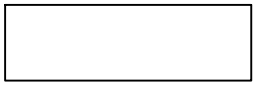
1 2 3 4 5

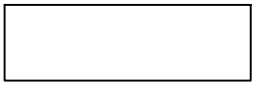
6 7 8 9 10

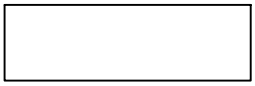


1 2 3 4 5

p.12 

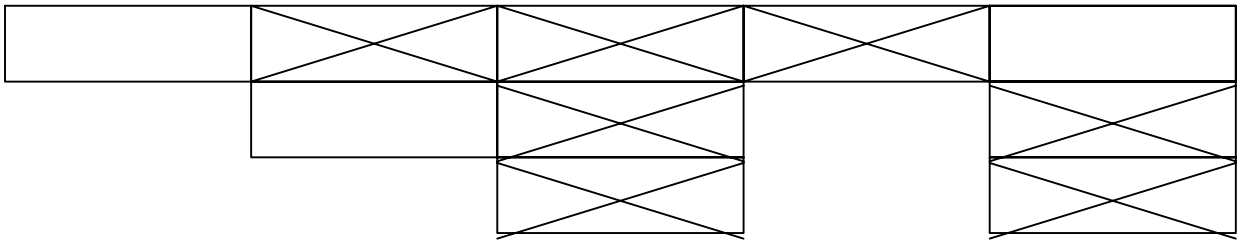
p.13 

p.14 

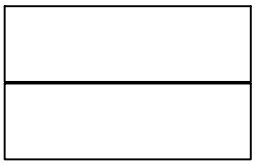
p.15 

p.17

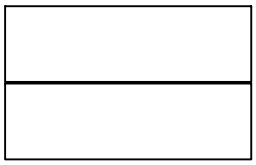
p.18



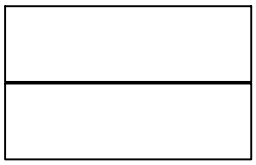
p.20



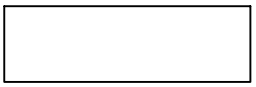
p.23

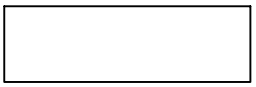


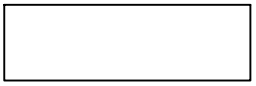
p.26



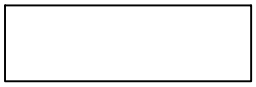
p.27

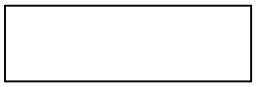




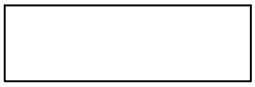


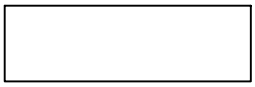
p.29

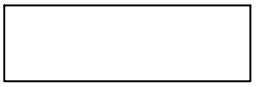


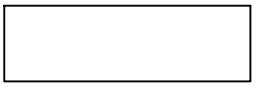


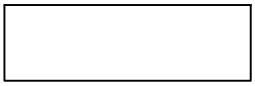
p.30

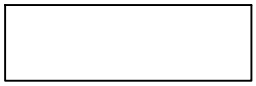




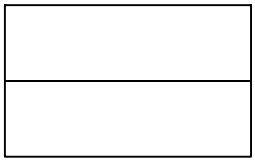




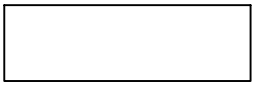




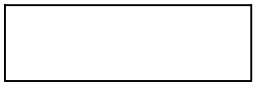
p.31



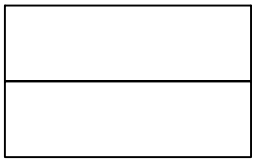
p.32



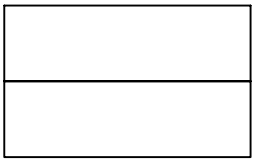
p.33



p.36

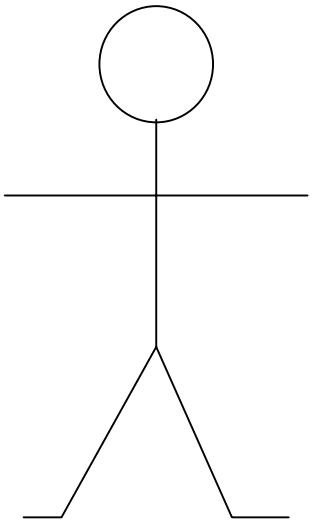


p.39

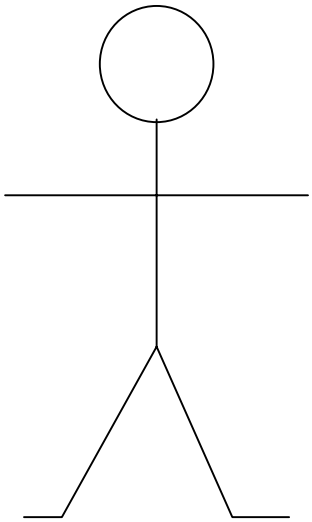


Habiller les personnages

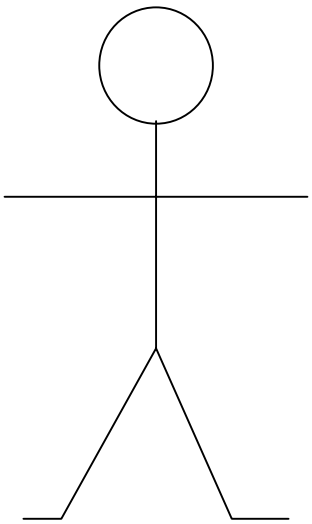
Chen



Le génie

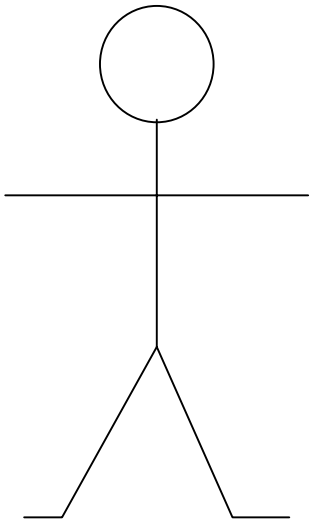


Un mendiant



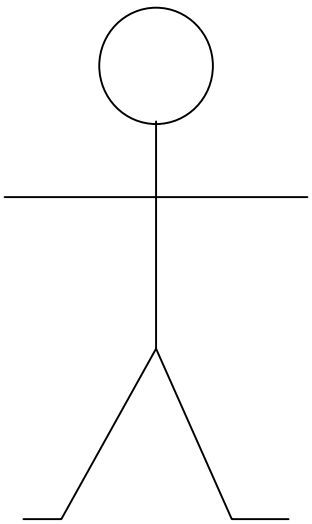
Une femme

“de la rue”



Un homme

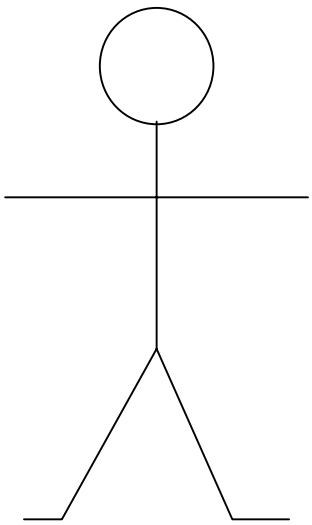
“de la rue”



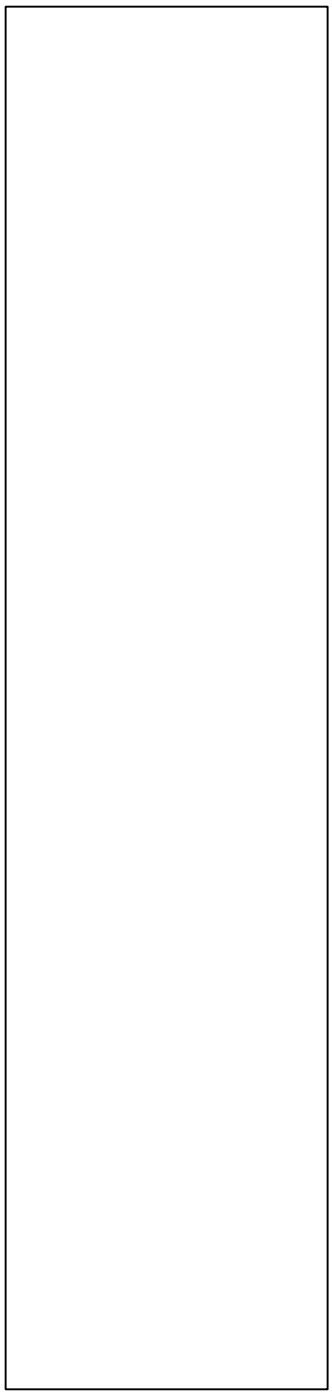
……..

……..

……..



Calligraphie

Idéogramme	Représentation de l'idéogramme	Mise en scène de la représentation de l'idéogramme
	Gros plan	Plan d'ensemble
		

Lecture à voix haute

Critères → ---------- Nom des élèves ↓	H. Hauteur (parler assez fort)	V. Vitesse (ne pas lire trop vite)	P. Prononciation (tous les mots sont bien prononcés)	T. Ton (la lecture propose une interprétation notamment dans les dialogues)	Q. Qualité générale (synthèse des quatre critères précédents)

Poésie : *Eugène Guillevic, un poète* d'Eugène Guillevic.

a. Grille d'analyse de l' œuvre à partir du Livret d'accompagnement : « lire et écrire au cycle 3 » - Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle

Titre :	Guillevic Choix de poèmes
Auteur : Date de sa création	Guillevic Eugène né à Carnac (Morbihan) le 5 août 1907. recueil de poèmes de toute la vie de Guillevic édité en 2003
Illustrateur :	
Editeur :	Gallimard Jeunesse Collection Folio junior

Résumé:

Critères de complexité liés à la présentation du livre	
La présentation matérielle du livre	Petit livre de format 12X18, très facilement manipulable
Organisation du livre : -découpage en chapitres -chapitres titrés -table des matières	- Une présentation de la vie de Guillevic en deux parties: « Une vie riche de vie » bibliographie par Lucie Albertini- Guillevic « Une vie en poésie » préface par Lucie Albertini-Guillevic - Suite de poèmes cités dans la table des matières
Nature des illustrations Rapport texte/image	Iconographie: diverses oeuvres d'un dessin de Picasso pour la couverture à des reproductions de manuscrits de Guillevic, des photos...(voir en dernière page)
Appartenance à une série, une collection Œuvre sous forme de recueil	Recueil à partir de 11 ans

Critères de complexité liés à l'univers de référence de l'œuvre	
Distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur	
Distance par rapport au système de valeurs du lecteur	
Référence à d'autres œuvres littéraire (emprunts, citations, pastiches, parodies	

Critères de complexité liés aux personnages	
Nombre	
Evolution des personnages tout au long du récit	
Degré de proximité de l'archétype	
Désignation des personnages	

Critères de complexité liés à la situation	
L'intrigue : sa nature, sa construction	
Les événements : leur nombre , leur organisation	
Les changements de lieux : leur nombre	

Critères liées à la façon dont les choses sont racontées	
Début de l'œuvre	
Construction narrative	
Ecart entre la chronologie du récit et la chronologie des évènements	
Enonciation (qui parle ? qui raconte ? à qui ?	
L'écriture : le style, jeux sur la langue et le langage, densité	
Rapport entre longueur et densité	

b. Proposition d'étude en classe: en CM2 (niveau 3)

Ce ne sont que des pistes de travail

Chaque élève dispose du livre qu'il peut apporter chez lui.

Une fiche récapitulative des œuvres de Guillevic, établie à partir de la préface sera remise aux élèves.

Séance n°1: connaître Guillevic

60 min environ

1 - Remettre le livre à chaque enfant

2 - Leur laisser le temps de manipuler le livre: examen de la page de couverture, des pages intérieures...lire quelques poèmes silencieusement

3 - Au bout d'une dizaine de minutes, faire une synthèse :

- sur leurs impressions par rapport aux poèmes lus, aux photos de Guillevic, à son graphisme, aux illustrations. Les noter au tableau sur une affiche.
- sur l'organisation du livre: noter sur une autre affiche

une préface: une vie riche de vie, une vie en poésie

les poèmes de jeunesse.....jusqu'au 17 02 1997.

des illustrations (origines citées en fin de livre)

4 - Réalisation de la fiche de renseignements sur Guillevic à partir de « Une vie riche de vie ». Cette fiche est réalisée collectivement et sera rangée dans le carnet de lecteur (cahier spécial)

Lecture par passages

Utilisation d'une carte de France.

Nom	GUILLEVIC
Prénom	Eugène
Date et lieu de naissance	Carnac (Morbihan) le 5 août 1907
Date et lieu de décès	Paris le 19 mars 1997
Profession des parents	Père: marin puis gendarme Mère : couturière
Caractères des parents	Personnalité très dure de la mère Il oblitérera(effacera) son prénom lorsqu'il décidera de son nom d'auteur.
Lieux de vie	Carnac (Morbihan)- Jeumont (Nord)- Saint-Jean Brévelay (Morbihan)- Ferrette (Haut-Rhin)- Rocroi (Ardennes)- Charleville (ville de Rimbaud)- Paris.
Etudes	Bilingue: Français- allemand Baccalauréat de mathématiques élémentaires Impossibilité de suivre des études supérieures de physique et de chimie Concours de l'Enregistrement à 19 ans
Influences	La région de Carnac Poésie allemande et les Romantiques allemands
Professions	Receveur dans l'administration de l'Enregistrement Nomination au ministère des Finances et des Affaires économiques Inspecteur de l'Economie nationale
Orientation politique	Rupture avec l'Eglise en 1937 Résistant pendant la guerre 1939-1945 Adhésion au Parti Communiste Français jusqu'en 1980
Ses principales publications	Première plaquette: Requiem en 1938 Premier recueil : Terraqué en 1942 22 autres recueils publiés Sa poésie est traduite dans plus de quarante langues et soixante pays. Il est aussi le traducteur de poètes allemands (Hölderlin, Heine...) Nombreux grands prix internationaux Grand Prix de Poésie de l'Académie Française Grand Prix National de Poésie.

5- Ecrire ses impressions dans le carnet de lecteur.

Exemple: un mathématicien poète?

Séance n°2 : connaître Guillevic

45 min

Texte « une vie en poésie » difficile: à mener en le découpant en parties.

Chaque partie est lue à haute voix par un élève et reprise linéairement par le maître (lecture à haute voix, commentaires du maître et des enfants), synthèse d'un mot clé, d'une expression, d'une phrase qui sera recopié(e) dans le carnet de lecture sur une fiche préparée à l'avance.

Premier paragraphe	
De douze à dix-huit ans .... à 1947	
Au temps de la guerre froide (années 1950) à la fin du livre	

1ère partie : 1er paragraphe

- « La grande école, celle des champs: la liberté et la nature. »

- Dans les textes, les mots sont des êtres vivants; dans les dictionnaires, les mots sont les bêtes des naturalistes

2ème partie : « De douze à dix-huit ans....1947

- De nombreuses lectures dans le train

- « Lorsque j'ai rompu avec la foi, la poésie m'est restée pareille »

3ème partie : au temps de la guerre froide (années 1950)..... Jusqu'à la fin.

- La poésie est l'incarnation de l'essentiel.

- « Comme tout art , la pratique de l'écriture poétique aide à se découvrir, se centrer, s'affirmer dans son vrai soi-même ».

Les idées d'exploitation des poèmes sont extraites d'un document EDUSCOL: Dossier « La poésie à l'école » Partie 4 : Expériences

Séance n°3: Ecouter des poèmes de Guillevic

50 min

Voir en deux séances selon le groupe

Les élèves ont reçu la liste des recueils de Guillevic

Une dizaine de minutes par poème.

Le livre est fermé. Le maître annonce le titre et le recueil d'où est extrait le poème, le situe dans le temps. La liste des poèmes qui vont lus ou dits par le maître sont indiqués sur une fiche qui sera ensuite collée dans le carnet de lecteur.

Les élèves peuvent fermer les yeux.

Le poème est dit ou lu deux fois

Laisser un temps de réflexion

Les élèves indiquent leurs impressions, leurs remarques s'ils le désirent sur la fiche prévue.

Ecoute des réactions ,le débat peut s'instaurer.

Titre	Impressions, commentaires...
1- Carnac page 26 (dans *Terraqué*) Année de création:_____	
2- Récit page 26 (dans *Terraqué*) Année de création:_____	
3- La misère page 23 (dans *Gagner*) Année de création:_____	
4- Dans *Art poétique* page 74 Année de création:_____	
5- Dans *Présent*, page 93 Année de création:____	

Les inviter à relire ces poèmes ultérieurement en classe ou à la maison à mémoriser l'un d'entre eux (celui que l'on préfère) en vue d'une récitation le lendemain ou dans quelques jours

Séance n°4 : Copier le poème que l'on préfère.

1 - Parmi les cinq poèmes lus ou dits à la séance précédente, quel est celui qui recueille le plus de suffrages dans la classe? Les classer

2 - Répartir les élèves selon leur choix

3 - Leur demander de l'écrire sur leur cahier de poèmes en utilisant divers instruments (écriture à la plume, différentes couleurs de stylos, des calligraphies différentes)

4 - Communiquer à ses camarades sa production

Séance n°5 : Etudier un poème de Guillevic: « L'école publique » dans *Trente et un sonnets* page 25

- en deux « sous-séances »: par 2 strophes de 45 min
- texte reproduit sur affiche par le maître

1 - Lecture silencieuse du texte sur le livre: plusieurs fois

2 - Lecture à voix haute du maître

3 - Premières impressions :

- individuel sur carnet de lecteur

- débat collectif: noter des mots, des expressions sur une affiche

4 - Etude des deux premières strophes

- préciser le sens de certains mots: « par applique, soupiraux, sarraux, par surcroît, épisodique ».

- les alexandrins

- les rimes

- s'entraîner à les dire

- individuel , par deux (dans la classe, dans le couloir,...

- interprétation devant le groupe

- analyse critique

- à d'autres moments:

- copier sur cahier de poésie

- illustrer

- mémoriser

- noter ses nouvelles impressions

5 - Etude des deux dernières strophes

Même démarche

Vocabulaire: Quatorze juillet, Valmy, la Carmagnole

6 - Réciter quand on est prêt

Séance n° 6 : Ecrire à la manière de Guillevic: « Bergeries » dans *Autres* page 60

60 min

2à 3 séances supplémentaires suivant le groupe

1 - Lecture silencieuse plusieurs fois

2 - Noter ses impressions

3 - Répartir les six parties en 6 groupes:

- l'étudier: vocabulaire, pieds, le dire,
- le dire devant le groupe classe
- répondre aux questions

4 - Ecrire à la manière de Guillevic:

Suppose

Et que je te demande

- Création de groupe: travail sur affiche, présentation à l'ensemble de la classe, analyse critique, retour en groupe, amélioration du texte, nouvelle présentation,amélioration du texte, mise au net

5 - Affichage des 6 productions dans un couloir, mise au propre en utilisant un logiciel de traitement de texte, une copie dans son cahier de poésies

A un autre moment : copier le poème « Bergeries » dans son cahier de poésies puis le mémoriser si on le souhaite.

Séance n°7 : Interpréter en illustrant un poème de Guillevic: « Tenir » dans *Sphère* page 32

60 min et sans doute plusieurs séances.

En salle d'arts ou en classe, laisser aux élèves le choix :

- support (carton, Cartoline, papier Canson...)
- instruments(peinture, feutres, crayons de couleur, ...)
- d'utiliser différents matériaux (papier gommé, morceaux de papier affiche collés...)

1 - Lecture silencieuse

2 - Noter ses impressions

3 - « Débat en grand groupe »: expliquer si besoin, donner des réponses aux questions,

4 - Le faire dire plusieurs fois

5 - Interpréter en illustrant

6 - Afficher toutes les productions ou par groupe de 6

7 - Observer et comprendre l'œuvre de son camarade

8 - Comparer

9 - Débattre

A un autre moment: copier le poème dans son cahier de poésie puis le mémoriser si on le souhaite.

Régulièrement, offrir la possibilité aux élèves de dire ou lire un poème qu'ils ont aimé lors de leur lecture du livre à la maison.

c. Oeuvres de Guillevic

Titres	Année	Titres	Année
Requiem	1938	Etier	1979
Terraqué	1942	Autres	1980
Exécutoire	1947	Trouées	1981
Gagner	1949	Requis	1983
Trente et un sonnets	1954	Motifs	1987
Carnac	1961	Creusement	1987
Sphère	1963	Art poétique	1989
Avec	1966	Le Chant	1990
Euclidiennes	1967	Maintenant	1993
Ville	1969	Possibles futurs	1996
Paroi	1970	Quotidiennes	2002 (1er recueil posthume)
Inclus	1973	Présent	à paraître
Du domaine	1977		

Contes : *La petite marchande d'allumettes* d'Hans-Christian Andersen illustré par George Lemoine

a. Séquence

N.B. : l'histoire se déroule désormais l'hiver à Sarajevo durant la guerre.

Séances	Objectifs, compétences	Déroulement, activités
Séance 1 : **Lire le texte** **Observer l'album**	- lire un texte du patrimoine - donner ses premières impressions de lecteur - observer un "album" racontant l'histoire que l'on vient de lire	- lecture individuelle du récit retapé sans les illustrations - écrire ses impressions de première lecture, les communiquer aux autres oralement - donner aux élèves l'album qui raconte la même histoire et leur demander ce qui est différent, ce qu'il y a en plus . les illustrations . les phrases en plus sous les illustrations - essayer de trouver ensemble et oralement ce qu'apportent de plus au lecteur ces informations : . explicitation du récit . raconte un autre récit, lequel
Séance 2 : **Comprendre une histoire**	- dégager l'essentiel d'une histoire, sa chronologie - repérer la structure du récit	- pour chaque paragraphe correspondant à une page du livre, faire un résumé-phrase - bien mettre en évidence oralement : . les moments de l'histoire . la structure répétitive à chaque fois que la petite fille allume une allumette . la fin de l'histoire (mort de la fillette)

Séance 3 : **Lire les images, les illustrations**	- observer les illustrations d'un texte, voir en quoi elles illustrent un récit ou en quoi elles s'en écartent et pourquoi	Sur chaque illustration, faire parler les élèves : Que voit-on ? comment interpréter ces illustrations par rapport à l'histoire? Classer les illustrations en fonction de ce qu'elles représentent : - celles qui montrent la réalité de la ville de Sarajevo, qui racontent l'histoire de la petite fille… - celles qui sont directement liées au rêve qui se met en place à chaque fois que la petite fille allume une allumette Montrer les deux techniques différentes utilisées par Georges Lemoine pour traiter la réalité et le rêve. Faire observer certaines illustrations entre rêve et réalité et faire trouver comment l'illustrateur s'y prend pour montrer au lecteur que la réalité se trouve juste derrière le rêve (la vision) et qu'elle va réapparaître.
Séance 4 : **Lire les phrases en plus du récit** **Trouver un lien entre le récit et ces phrases**	- mettre en évidence un texte dans le texte, un texte parallèle au récit - essayer de trouver des points communs entre les deux récits	Les phrases sur la guerre de Sarajevo sont d'abord lues dans le texte, puis lues seules sur une feuille, comme un texte. Explicitation de quelques unes… Y-a-t-il un lien, un rapport entre les deux récits? Lequel? (mort, guerre, souffrance, ville détruite, enfance délaissée, malheur…)

Séance 5 : **Ecrire des phrases à partir d'illustrations**	- choisir et recopier des phrases que l'on aime bien (sans avoir à expliciter ses choix) - choisir des illustrations et créer un court texte (phrases à la manière de…) à partir de celles-ci	Corpus de phrases écrites en plus du récit. Chaque élève choisit trois phrases qu'il recopie puis choisit trois illustrations du livre et trouve pour chacune d'elle une "phrase-choc" Lecture des phrases que l'on a écrites au fur et à mesure que le maître montre les illustrations
Séances 6 et 7 : **Etudier quelques champs sémantiques (vocabulaire)**		
Séance 8 : **Faire une fresque, un mur contre la guerre dans le monde**		1) Ecrire des mots qui nous penser au livre (violence, souffrance, mort…) et les "imprimer" (peinture, pastels) sur de grandes pages de journaux 2) Taper sur traitement de texte les phrases écrites au cours de la séance 5 et les insérer sur la fresque (collage) 3) Dessiner (feutres, pastels) des "visions" (j'allume une allumette et qu'est-ce que je vois en rapport avec Nöel) et les coller sur la fresque

b. La petite marchande d'allumettes (texte)

Il faisait affreusement froid ; il neigeait et commençait à faire sombre ; c'était le dernier soir de l'année, la veille du jour de l'An. Par ce froid et dans cette demi-obscurité, une petite fille marchait dans la rue tête nue, pieds nus ; oh, elle avait bien eu des pantoufles aux pieds, lorsqu'elle était sortie de chez elle, mais à quoi bon !

C'étaient de très grandes pantoufles, sa mère les avait mises en dernier lieu, tant elles étaient grandes, et la petite les avait perdues en se dépêchant de traverser très vite une place. L'une des pantoufles fut impossible à retrouver, et un garçon courait avec l'autre disant qu'elle pourrait lui servir de berceau, quand il aurait des enfants.

La petite fille marchait donc avec ses petits pieds nus qui étaient rouge et bleu de froid ; elle gardait dans ses poches, sous sa vieille pèlerine, une bonne quantité d'allumettes soufrées et en tenait un paquet à la main en marchant ; de toute la journée personne ne lui en avait acheté ; personne ne lui avait donné le moindre sou. Elle avait faim, elle était gelée, elle avait un aspect lamentable, la pauvre petite !

Les flocons de neige tombaient sur ses cheveux dorés, mais elle ne pensait pas à cette parure. A toutes les fenêtres brillaient les lumières et une délicieuse odeur d'oie rôtie se répandait dans la rue ; car c'était la veille du jour de l'An, et ça, elle y pensait.

Dans un angle entre deux maisons dont l'une avançait un peu plus que l'autre dans la rue, elle s'assit et se blottit ; mais elle avait encore plus froid et n'osait plus rentrer chez elle, car elle n'avait pas vendu d'allumettes, pas gagné un sou. Son père la battrait, et il faisait froid aussi chez eux, on n'avait que le toit au-dessus et le vent sifflait jusqu'à l'intérieur de la maison, malgré la paille et les chiffons qui bouchaient les plus grosses fissures.

Ses petites mains étaient presque mortes de froid. Oh, comme une petite allumette aurait pu faire du bien. Si elle osait en tirer rien qu'une du paquet, la frotter contre le mur et se réchauffer les doigts. Elle en tira une, pfutt ! Comme le feu jaillit, comme elle brûla ! Ce fut une flamme chaude et claire, comme une petite lumière qu'elle entoura de sa main ; c'était une drôle de lumière ! Il semblait à la petite fille qu'elle était assise devant un grand poêle de fer à boules de cuivre et tuyau de cuivre ; le feu brûlait délicieusement, il réchauffait très bien. Non, que se passait-il ?… La petite fille étendait déjà les pieds pour les réchauffer…quand la flamme s'éteignit. Le poêle disparut…la fillette resta avec un petit bout d'allumette brûlée à la main.

Une seconde allumette fut frottée, brûla, éclaira, et aux endroits où sa lueur tombait sur le mur, celui-ci devenait transparent comme un voile ; la petite fille vit l'intérieur de la salle, où la table était

mise, la nappe était d'une blancheur éclatante, couverte de porcelaine fine, l'oie rôtie fumait pleine de pruneaux et de pommes et, ce qui était encore plus magnifique, l'oie sauta du plat, marcha sur le parquet avec une fourchette et un couteau dans le dos et vint jusqu'à la pauvre petite. Alors l'allumette s'éteignit, et l'on ne vit plus que l'épais mur gris.

Elle alluma une autre allumette. Elle se trouva alors assise sous un superbe arbre de Noël ; il était encore plus grand et plus paré que celui qu'elle avait vu par la porte vitrée chez le riche marchand, au dernier Noël ; des milliers de lumières brûlaient sur les branches vertes, et des images bariolées, comme celles qui ornent les fenêtres des boutiques, la regardaient. La petite fille étendit les mains en l'air…et l'allumette s'éteignit ; les multiples lumières de Noël montèrent de plus en plus haut, elle vit qu'elles étaient devenues des étoiles scintillantes, l'une d'elle fila et traça une longue raie lumineuse dans le ciel.

- En voilà une qui meurt, dit la petite, car sa vieille grand-mère, la seule personne qui avait été bonne pour elle, mais était morte maintenant, avait dit : "Quand une étoile tombe, une âme monte vers Dieu."

Elle frotta encore une allumette contre le mur, et une lueur se répandit au milieu de laquelle elle vit sa vieille grand-mère, nette, lumineuse, douce et aimable.

Grand-mère ! appela la petite. Oh emmène-moi ! Je sais que tu seras partie lorsque l'allumette sera éteinte ; partie comme le poêle si chaud, la délicieuse oie rôtie et le grand arbre de Noël béni!…

Elle frotta en hâte tout le reste des allumettes qui étaient encore dans le paquet, elle voulait retenir sa bonne grand-mère. Et les allumettes brillèrent d'un tel éclat qu'il faisait plus clair qu'en plein jour. Jamais sa grand-mère n'avait été si belle, si grande ; elle enleva la petite fille sur son bras, et elles s'envolèrent superbement, joyeusement, haut, très haut ; et là, pas de froid, ni de faim, ni d'inquiétude…elles étaient chez Dieu !

Et dans le coin de la maison, au froid matin, la petite fille était assise avec des joues roses et le sourire à la bouche…morte…gelée la dernière nuit de l'année morte elle aussi. Le matin du Nouvel An se leva sur le petit cadavre, assis près des allumettes soufrées, dont un paquet était presque entièrement brûlé. Elle a voulu se réchauffer, dit-on. Mais nul ne sut ce qu'elle avait vu de beau, et avec quelle splendeur elle et sa grand-mère étaient rentrées dans la joie du Nouvel An.

Hans-Christian Andersen (écrivain danois, 1805-1875)

***c. Extraits du livre d'O. Kebo,* Bienvenue en enfer, Sarajevo mode d'emploi**

Voici les phrases extraites du livre d' Ozren Kebo *Bienvenue en enfer, Sarajevo mode d'emploi* (1997) que tu as lues dans le livre "La petite marchande d'allumettes" illustré par Georges Lemoine.

N.B. : le texte de *La petite marchande d'allumettes* est redoublé de citations d'Ozren Kebo.

On peut porter des vêtements raccommodés, ce n'est pas une honte.

Sarajevo n'est pas morte, Sarajevo se meurt.

Sur le pont une jeune fille a pris une balle en pleine tête.

…personne ne savait encore que ce serait bientôt la famine.

Pour la première fois la Bosnie n'a plus de bibliothèques.

L'espoir a achevé de s'y consumer depuis longtemps.

Zuko Dzumhur écrit que Sarajevo est une ville divine, une des plus belles qu'il ait jamais vues.

En décembre, lorsqu'il neige, tout est plongé dans le silence.

Quand une allumette flambe au firmament, elle éclaire la moitié de la ville.

L'horreur résulte de ce qui est en contradiction avec la nature.

Plus tard, la souffrance de Sarajevo passa celle de toutes les autres villes.

La ville est couverte de cicatrices.

Les traces laissées par les obus sur l'asphalte ressemblent à des roses.

Lorsqu'on côtoie la mort tous les jours, on s'habitue à sa présence.

1. Choisis trois phrases qui te plaisent, que tu aimes bien et recopie-les

2 Choisis trois illustrations dans le livre et écris une phrase que tu imagineras pour chacune d'elle.

Théâtre : *Mange-moi* de Nathalie Papin.

a. Introduction

Pour aborder tout travail sur le théâtre, il me semble qu'il faut prendre en compte certaines spécificités de l'écriture dramatique par rapport à la fiction romanesque.

- C'est **un texte qui a été écrit pour être joué, interprété**. « Le texte de théâtre est un objet spécifique en ce qu'il est destiné à être joué et mis en scène.[1] » « La spécificité d'une œuvre dramatique [tient au] fait qu'elle a été écrite pour être jouée et représentée.[2] »
- Ce n'est pas de l'oral posé sur du papier, c'est **une simulation de paroles**. « Le personnage de théâtre ne fait que simuler la parole.[3] » « Un dialogue dramatique [...] simule la forme d'interactions verbales [...] C'est une « illusion d'oralité.[4] »

  Pour montrer aux élèves qu'une pièce est un texte, c'est de l'écrit et pas de l'oral, il suffit d'enregistrer discrètement un échange en classe et de comparer le résultat à un texte, ou de faire écrire un passage dialogué « comme au théâtre » et de comparer ce premier essai à un extrait d'une œuvre. Il est fort probable que nous y trouverons beaucoup de « ouais, oui, et ben, et alors, et puis, ... »
- Il n'y a **pas de narrateur** en tant que tel puisque le récit est pris en charge par l'ensemble des personnages. L'intrigue est construite par les rapports qu'entretiennent les personnages dans leurs dialogues. Ces seuls dialogues construisent également les personnages et les font évolués. « Les personnages en l'absence de narrateur, co-construisent la fable et l'univers de la fiction [...] Les personnages se nomment, se désignent, se décrivent ... réfèrent à l'espace temps, verbalisent leur statut social, leur caractère, les relations qu'ils entretiennent, échangent des informations sur leur présent et leur passé diégétique ...[5] »

  « Les personnages, les êtres virtuels à l'intérieur du texte dramatique [que] le seul lecteur [doit] reconfigurer, [...] développent l'intrigue en parlant, ont la charge de co-construire narrativement

---

[1] DANAN J. (2002), « Lectures du texte de théâtre », in *Le théâtre à l'école*, ANRAT, Actes Sud Papiers, , p.154.

[2] PETITJEAN A. (2003), « Élaboration didactique du personnage dramatique », Pratiques n°119-120, *Les écritures théâtrales*, décembre 2003, p.223.

[3] RYNGAERT J.-P. (1996), *Introduction à l'analyse du théâtre*, Dunod, Paris, p.91.

[4] PETITJEAN A. (2003), « Problématisation du personnage dramatique », Pratiques n°119-120, *Les écritures théâtrales*, décembre 2003, p.71 et p.74.

[5] *Art. cit.*, « Élaboration didactique du personnage dramatique », p.226.

la fiction. Ils suppléent ainsi l'absence de narrateur [...] en accomplissant la fonction de régie informative [...] On peut y voir l'une des preuves manifestes de l'irréductibilité des dialogues aux discours ordinaires.[6] »

- **Les paroles sont en acte** : « dire, c'est faire ». « Les personnages dramatiques, au cours de leur feintise de dialogue, utilisent en permanence des mots pour effectuer des actions. [...] Il existe des liens étroits entre le statut des personnages (condition, caractère), et les actes de langage qu'ils s'autorisent. Ces actes effectuer en parlant correspondent à des actions à l'aide desquels l'intrigue se développe, au même titre que les actions que raconte un narrateur dans une fiction romanesque.[7] » « [Le] théâtre [est] avant tout un dialogue, c'est à dire que la parole de l'auteur y est masquée et partagée en plusieurs émetteurs distincts. Ces paroles en actions assumées par les personnages constituent l'essentiel de la fiction.[8] »
- Le texte de théâtre contient **peu de descriptions,** « absence de trame narrative, de verbes de discours attributifs, de descriptions ou de commentaire du narrateur.[9] »
- **Le texte est caractérisé par sa forme**. La présentation aérée du texte plaît de prime abord à certains élèves, ils se rendent compte rapidement, qu'il est inutile à voix haute, d'annoncer le nom du personnage qui s'exprime.

  Les didascalies différenciées du dialogue proprement dit par leur forme graphique, elles sont en italique, sont au cours d'une première approche du texte de théâtre à travailler. Après les avoir relevées dans le texte, il est possible de différencier leurs fonctions en demandant aux élèves : à quoi servent-elles? Quels types d'informations apportent-elles? Puis de les classer. Ceci pour distinguer celles qui précisent le contexte, la situation, de celles qui donnent des indications sur les décors, les costumes; ces didascalies pouvant s'énoncer par un élève au cours d'une interprétation en classe, ce qui permet d'éviter qu'ils ne se lancent dans de trop grandes entreprises : décors, costumes.

  Avant ou au cours d'une première approche d'une œuvre théâtrale, un travail spécifique est à mener sur le lexique de ce domaine. Travail d'autant plus nécessaire que ce vocabulaire est polysémique dans son propre champ. Le théâtre ; c'est le lieu où se déroule un spectacle, la forme particulière d'un spectacle construit sur un texte dialogué pour des auditeurs/spectateurs ; ce

---

[6] *Art. cit.*, « Problématisation du personnage dramatique », p.70 et p.71.

[7] *Art. cit.*, « Élaboration didactique du personnage dramatique », p.226.

[8] RYNGAERT J.-P., *op. cit.*, p.13.

[9] RABATEL A. (2003), « Le problème du point de vue dans le texte de théâtre », Pratiques n° 119-120, *Les écritures théâtrales*, décembre 2003, p.13.

terme est aussi utilisé pour relater certains moments d'un événement en général : « un coup de théâtre ». Une scène c'est le lieu où se produisent des acteurs mais également le découpage interne d'une œuvre.

Le vocabulaire théâtral permet de même d'expliciter des notions dont certaines sont communes à la fiction et qui prêtent à confusion chez les élèves. Un acteur, une comédienne, c'est une personne dont le métier est de jouer, d'interpréter, (et l'œuvre dramatique est bien une passerelle pour illustrer en situation le sens de ce terme, donner une voix, comprendre pour soi le texte) d'incarner, de se mettre dans la peau, dans le rôle, d'un personnage, pour donner la réplique à un autre rôle masculin ou féminin qui peut être tenu par un ou une élève.

Ces termes comme la notion d'auteur, peuvent aussi être approfondis au moment de la mise en voix des textes. A travers l'élève qui dit, interprète les mots d'un personnage, s'exprime « un auteur dont la fonction est de préordonner les séquences dialoguées, de manifester de intentions, d'organiser les discours des personnages en fonction d'un objectif suprême, communiquer avec les spectateurs.[10] »

- **L'interprétation** : « Ce qui singularise tendanciellement la lecture dramatique tient au fait que l'offre de sens qu'effectue le texte y étant relativement narcotisée et en attente d'être actualisée scéniquement, le lecteur doit faire preuve d'une robuste capacité inférentielle.[11] » « Une des difficulté supplémentaire du texte de théâtre sur le texte narratif, c'est la nature particulièrement lacunaire (ou paresseuse) du texte théâtral, obligeant le lecteur à un surcroît de travail interprétatif. Ce surcroît est moindre si les médiations aident à combler les vides.[12] » Malgré leur forme aérée, d'autres élèves disent ne pas aimer lire des pièces, ainsi sous prétexte de la répétition de la désignation des personnages. Mais ces réticences ne cachent-elles pas cette coopération accrue du lecteur que réclame le texte dramatique? Il est nécessaire de montrer aux élèves « que la compréhension et l'interprétation du texte dépend de leur capacité à être attentif à une constellation d'informants et d'indices disséminés dans les dialogues et les didascalies. [Comme] il arrive aussi que l'acte de langage soit implicite ou ambigu. Il revient alors au lecteur d'en inférer l'existence à partir du contexte (statut et situation du personnage) . [le travail en classe devant] amener les élèves à prendre conscience qu'un personnage est porteur de valeurs et de significations qu'il revient au lecteur d'interpréter.[13] »

---

[10] RYNGAERT J.-P., *op. cit.*, p.94.

[11] *Art. cit.*, « Élaboration didactique du personnage dramatique », p.223.

[12] *Art. cit.*, « Le problème du point de vue dans le texte de théâtre », p.13.

[13] *Art. cit.*, « Élaboration didactique du personnage dramatique », pp.226-227.

« Le sens du texte n'est jamais donné d'avance, il se construit dans les tâtonnements voire les égarements du jeu et de la mise en scène. Mettre en scène un texte, c'est d'abord en faire une lecture.[14] » Une lecture « met en lumière des réseaux de sens et des particularités qui ne sont pas toutes activées par la représentation.[15] » Ceci implique de prendre « en compte le texte de théâtre en tant que tel et, en tout premier lieu [d'] isoler les catégories qui le permettent : le découpage de la pièce (actes, scènes, séquences, etc.), le tableau de présence des personnages, l'espace : les lieux du monde réel [pris] pour référents [mais] aussi les espaces évoqués par les paroles des personnages, le temps : ses caractéristiques, son découpage, les personnages : les cartes d'identité et leur relations, la Fable et l'action : qu'est-ce que la pièce raconte? Comment la raconte-t-elle? Y a-t-il une intrigue?[16] »

[14] *Art. cit.*, « Lectures du texte de théâtre », pp.156-157.

[15] RYNGAERT J.-P., *op. cit.*, p.23.

[16] *Art. cit.*, « Lectures du texte de théâtre », p.158.

b. Avant de commencer le travail

Nathalie Papin (1999), *Mange-moi*, L'école des Loisirs, Théâtre, Paris.

Avant la lecture proprement dite.

Pour une courte biographie de l'auteure voir le site de l'école des loisirs.

P.5 « Je dédie cette histoire à l'ogre que j'aime »

Qu'est-ce qu'une dédicace? Cette dernière est un peu provocatrice ou pour le moins contradictoire, en général les ogres font peur et il est préférable de les éviter. A noter également que le texte qui suit, la pièce, est d'emblée affiché comme une histoire.

La p.6 donne la liste des personnages : 8 dont un pluriel, les enfants.

Pp. 7 à 79 le texte.

Titre de la « scène »	Personnages	Pages
La grosse	Alia, les enfants, l'ogre	7 à 14
Mange-moi	Alia, l'ogre	15 à 23
Le dedans	Alia, l'ogre	25 à 31
Sur le fil	Alia, l'ogre, l'ouiseau	33 à 45
La mémoire	Alia, le mangeur de mémoire	47 à 53
Le temps	Alia, la dévoreuse de temps	55 à 59
Les yeux	Alia, le bonhomme	61 à 66
Les livres	Alia, la dévoreuse de livres	67 à 71
Le retour	Alia, l'ogre	73 à 79

Réponds aux questions suivantes :

1) Où peux-tu rencontrer un ogre?
2) Comment te représentes-tu un ogre, pour toi qu'est-ce qu'un ogre? Comment dessinerais-tu un ogre?
3) De quoi les ogres se nourrissent-ils?
4) Connais-tu d'autres livres, albums qui ont un ogre comme personnage?
5) Quel est le personnage principal de cette pièce?

Le nom de plusieurs personnages, comme le titre de la pièce, donnent des indications sur le contenu du texte, sur les sujets abordés par le livre, « de quoi ça va parler, de quoi s'agira-t-il », de ton point de vue de quels thèmes, problèmes la pièce traitera-t-elle?

A propos de la dédicace, qu'est-ce qu'une dédicace? (Voir dictionnaire) Cette dédicace ne te semble-t-elle pas bizarre, surprenante? Pourquoi? Explique ta réponse.

Dans cette dédicace, comment la pièce est-elle présentée?

Les personnages

Alia

« La grosse »

Une fille, son sac, un sac d'école qui se porte sur le dos(?), est bourré de victuailles. Il y a de quoi nourrir un régiment et c'est seulement son goûter, inférences que peut faire le lecteur à partir de la liste des provisions de la page 7.

p.8 Son dîner est aussi gargantuesque, pantagruélique que son goûter. Ceci le lecteur l'apprend par une lettre, qui l'a écrite (?), sortie du sac par des enfants, des filles (?).

pp.7-8 Cette lettre apprend au lecteur que cette fille est l'enfant unique (? rien ne permet de l'affirmer) d'un parent célibataire, le lecteur ne peut absolument pas se montrer catégorique à ce moment de la pièce, qui adore sa fille, qui la gâte dans tous les sens du terme, qui la gave sans doute. Ce trouve ainsi mis en avant une relation entre amour et nourriture.

p.9 Cette fille passe son temps le nez dans le dictionnaire, elle le dévore, anticipation par rapport à la suite. Au cours de l'agression d'Alia par les autres enfants, est très rapidement mis en relation nourriture et lexique. Le dictionnaire est une réserve, un garde-manger de mots, fournit les termes à profusion et à provision comme le réfrigérateur (p.8) conserve provisoirement les mets, les aliments.

Alia : « Si je lis le dictionnaire c'est qu'il me manque plein de mots. » Elle est en carence de vocabulaire et s'empiffre de nourriture.

p.11 Alia s'est enfuie (où? « Elle s'assied devant un horizon. ») mais sans rien avoir emporter à manger, donc les enfants ont vidé son sac et partager ses provisions (?).

p.12 « Je suis grosse et les autres disent que c'est moche. Les éléphants c'est gros et c'est pas moche. »

pp.11-12 Alia mange pour se rassurer, elle a peur de « s'envoler », « des trous noirs », quand on ouvre la bouche la gorge est un trou noir, d'être engloutie.

pp.12-13 Alia a un tel besoin d'avaler quelque chose qu'elle mange une page du dictionnaire, elle mange des mots.

p.13 Elle se nourrit du mot « manger » ou elle essaie de trouver une solution à sa perpétuelle faim, elle essaie de comprendre son besoin inassouvi de manger à ce terme.

« Mange-moi », ordre, supplique, demande?

p.15 Alia interpelle l'inconnu : « Bonjour tu n'es pas beau. ». Elle porte le même regard sur l'autre que les autres enfants portent sur elle-même. Tous deux partagent, du point de vue de l'autre, un même critère esthétique : « [t'es] moche (p. 12) [et] tu n'es pas beau. »

Alia emploie systématiquement le tutoiement avec les autres personnages de la pièce, elle se met donc d'emblée sur un pied d'égalité.

pp.17-18 Alia se veut, se verrait bien dans l'estomac de l'ogre : « Mange-moi! ».

p.19 Alia provoque et injurie l'ogre : « ... un ogre peureux, mou et dégonflé. ». Comme les enfants dans la scène précédente l'injuriaient et la poussaient à bout jusqu'à ce qu'elle craque, qu'elle s'enfuie, Alia essaie de le pousser à bout pour qu'il lui saute dessus et la dévore.

Ils se méfient l'un de l'autre, l'ogre ne voulant pas accéder à sa demande, car il ne tient pas à retomber dans le comportement de ses congénères. C'est la rencontre de deux contraires et les différentes étapes de cette rencontre. L'ogre refuse d'avaler de la « chair fraîche », de faire bonne chair, ripaille, bombance. A ce moment de la pièce, c'est Alia la goinfre, la gloutonne. Elle revient toujours à sa préoccupation première : manger, « D'ailleurs tu ressemble à une ogrillonne, une petite ogresse. »

« Le dedans » A opposer au dehors, intérieur-extérieur, l'apparence, l'image ou la manière dont les autres nous perçoivent et comment la dépasser. Le dedans et ses secrets lors de la digestion qui s'oppose au dehors à l'aspect de la nourriture avant qu'elle ne disparaisse et se transforme.

Après s'être mutuellement jaugés, confrontés, Alia et l'ogre finissent par sympathiser. Elle l'appelle « gros bêta glouton » (p.28) et fatiguée, finit par s'installer entre ses côtes pour se rendormir.

« Sur le fil » Voir la polysémie de ce mot dans certaines expressions : sur le fil du rasoir, au fil de, du temps, des pensées, suivre le fil de ses idées, perdre le fil de ses pensées.

Un grand bonheur : « Je suis la reine de l'univers. Tous les soleils sont à moi. » (p.35). A partir du moment où Alia rencontre l'ogre, elle n'est plus obnubilée, obsédée, tourmentée, par le fait de

remplir son estomac. D'ailleurs, elle ne mange pratiquement plus par la suite, du moins ce qu'elle engloutit habituellement.

Le temps passé à l'intérieur de l'ogre, pp.29 à 36, correspond pour Alia à une seconde gestation, quand elle sort d'entre ses côtes, elle renaît. Elle est déjà une autre, même si elle garde une mémoire de son passé, ce sont des souvenirs agréables : « Je pense à ma mère, à mon petit chien, à la boulangère et à mon maître. » (p. 38). Elle se souvient des êtres qu'elle aime et n'est plus focalisée sur sa hantise de manger.

Faire le rapprochement avec le mangeur de mémoire, Alia : «Après les gens perdent la mémoire? » le mangeur de mémoire : « Pas complètement. Je laisse les bons souvenirs. » (pp.49-50).

Quand l'oiseau l'informe de la maladie de l'ogre, p.40, elle décide d'aller dans le monde des « dévorants » armée de son dictionnaire et de la lune avalée par l'ogre. Des objets magiques comme dans les contes, la lune sert de lanterne et de montre, le dictionnaire de trousse de secours et lors de la dernière rencontre de repas. Pour rejoindre ce pays, cette contrée, elle prend un raccourcis, comme le loup dan le petit Chaperon rouge, elle doit faire l'équilibriste sur la ligne d'horizon.

« La mémoire »

Alia, « la grosse tellement moche » (p.10) et « bête » (p.9), charme le mangeur de mémoire. Elle s'intéresse à lui, l'amène à parler de lui-même. Il finit par promettre d'aider Alia à sauver l'ogre. P.53, le mangeur de mémoire : « ... tire trois fois sur la ligne d'horizon. », rapprochement avec le petit Chaperon rouge : « tire sur la bobinette et la chevillette cherra. ».

« Le temps »

A chaque rencontre, Alia goûte le régime alimentaire particulier de chacun des êtres merveilleux qu'elle croise dans sa quête pour sauver l'ogre. La dévoreuse de temps l'aide en lui apprenant à gagner du temps et en lui procurant une phase de lune supplémentaire, un croissant de lune, trois jours et demi. (Voir sciences, astronomie.)

« Les Yeux »

Alia, comme aux autres personnages, pose beaucoup de questions au « bonhomme ». Ce dernier lui indique qu'elle ne peut pas revenir en arrière sur la ligne d'horizon (p.63), comme dans la vie. Alia lui raconte comment et pourquoi elle est parvenue jusqu'à lui. Ils se séparent, Alia : « Adieu », le bonhomme : « Peut être pas! » (p.66).

« Les livres »

P.69 Alia proclame, déclare, avoue, revendique (?) à la dévoreuse de livres son amour, son amitié, pour l'ogre : « ... je veux aider quelqu'un que j'aime. »

Mise en miroir, en relation entre ordinaire et extraordinaire.

Après que la dévoreuse de livres ait mangé le dictionnaire, Alia, même si est inutilisable, n'en a plus besoin. En se référent à la p.9, le lecteur peut donc en déduire qu'elle a acquis beaucoup de vocabulaire au cours de son voyage et qu'elle comprend mieux le monde.

« Le retour »

Alia soigne l'ogre, lui fait prendre ses prescriptions, ses remèdes et le rassure, elle lui parle de leur avenir, elle a appris à maîtriser le temps.

Transformation, évolution du personnage.

Alia d'introverti, une fille qui ne joue pas avec les autres, « bizarre » (p.9), qui se lie très peu, devient au cours de son périple quelqu'un d'extraverti, intérieur-extérieur. Elle interroge, questionne des inconnus, leur confie ses sentiments les plus intimes, se montre volontaire, décidée, entreprenante. La dernière scène, nous la montre métamorphosée, transformée physiquement, « la grosse » (pp.7-10), la « toute ronde » (p.14), « tellement moche » (p.11), « flotte » (p.79) dans ses vêtements et « se sent toute jolie » (p.79). Comme dans un conte, la situation finale est l'inverse de la situation initiale.

Alors qu'Alia subissait les événements au début de la pièce, manger en permanence ou presque, est une fatalité, elle est aussi le souffre-douleur des autres élèves, dans la dernière scène, c'est elle au contraire qui impose à l'ogre les remèdes qui le sauvent.

L'ogre,

penser à l'intertextualité :

aux mythes : Saturne qui dévore ses propres enfants.

aux contes : *Le petit Poucet, Le chat botté, Baba Yaga* in *Contes traditionnels de Russie*, Milan, 2002 ; Muriel Bloch, *L'ogre Barbborco*, Didier.

Aux albums : T. Ungerer, *Le géant de Zéralda*, l'école des loisirs ; Anne Vaugelade, *Le déjeuner de la petite ogresse*, l'école des loisirs ; S. Chausse, C. Durual, P. H. Turin, *Les ogres*, Albin Michel.

Aux romans : S. Chérer, *L'ogre maigre et l'enfant fou*, l'École des loisirs ; P. Thiès, *Les sept fils de l'ogre*, Rageot-Editeur ; Dumas et Moissard, *Contes de la tête en plein ciel*, Neuf de l'École des loisirs, La vocation pp.77 à 117.

« La grosse »

p.13 didascalie : « Un squelette approche. Il a une tête d'ogre : gros yeux, grosses lèvres. » (Qu'est-ce qu'avoir une tête d'ogre? p.15 L'ogre : « Non, je suis un ogre. », Alia : « ça ne ce voit pas. ») ; et première intervention, il faut essayer de faire passer l'humour de l'auteure par rapport à ce personnage, l'inversion des conventions. Un ogre squelettique, voir les représentations habituelles des ogres, qui ne se précipite pas sur les enfants pour les dévorer : « ça sent la chair fraîche! », (habituellement les ogres ne se contrôlent pas en présence d'enfants, comme Alia devant la nourriture) mais qui consulte, compulse, se réfère à « dévorer » dans le dictionnaire d'Alia.

« On tira à la courte paille pour savoir qui serait mangé » : « IL était un petit navire... ».

Inférence, retour p. 9, lui aussi il est bizarre cet ogre comme Alia est bizarre pour les autres élèves. Si l'une représente le menu préféré de l'autre, ils ont sans le savoir un point commun, une base d'entente.

« Mange-moi », la rencontre entre Alia et l'ogre.

p.15 Alia interpelle l'inconnu : « Bonjour tu n'es pas beau. » Elle porte le même regard sur l'autre que les enfants portent sur elle-même. Ces deux personnages partagent au regard du lecteur/spectateur un critère identique.

L'ogre, s'il se présente immédiatement comme tel, se montre très réservé et plutôt distant. Il a du mal à parler de lui, il se raconte avec beaucoup de retenu, Alia : «Je vois que tu as tes secrets. » (p.17). Il est sans doute difficile de converser avec son déjeuner. Il finit par convenir que son « estomac-chambre à coucher » (p.17) a servi de moyen transport – intertextualité : les bottes de sept lieues – avec périscope pour pouvoir apprécier les paysages à plusieurs villes à l'heure (p.18), qu'il est un ogre et pas un ogre (p.18). Par contre, il ne veut pas décrire ce que devenaient les enfants qu'il avait gobés, que se passe-t-il à l'intérieur de notre corps pendant la digestion? Quelle mystérieuse opération! Quelle représentation fantasmatique, fantasmagorique en avons-nous?

A la fin de cette scène, p. 20, l'ogre retire une grande satisfaction de leur dialogue : « Compliqué mais content, je ne fais plus peur. » Estime-t-il avoir réussi à se présenter tel qu'il se voit? Est-il enfin parvenu à ce que l'autre ne le regarde plus comme un monstre?

La scène se termine par un aveu, l'ogre a régurgité une classe entière (p.22), son corps n'accepte plus sa nourriture favorite (?).

« Le dedans »

Le corps de l'ogre est vraiment merveilleux, ses côtes s'ouvrent (didascalie p.25). Il se nourrit (?) de paysages (p.27) car il recrache les enfants (p.28), il ne peut plus les digérer, son corps ne les supporte plus (?).

Mise en relation p.27 et p.42, à propos des horizons qu'il avale : « C'est de la beauté, ça m'émerveille, mais ça ne me nourrit pas. »

A la fin de la scène, l'ogre accueille Alia en lui et lui offre, comme aux bébés, une nuit étoilée pour l'endormir.

« Sur le fil »

p.33 Pour l'ogre, c'est le bonheur, son corps contient une enfant qui y est entrée volontairement et ce n'est pas son repas, son organisme peut servir à autre chose qu'à digérer : « Je réalise un rêve. »

p.38 « Ce qui serait bien, c'est qu'on se mange. », cannibalisme, aimer l'autre jusqu'à le croquer, belle à croquer.

pp.38-39 « Je ne veux pas avaler toute la planète si tu veux y vivre. Mais j'ai un gouffre dedans qui m'appelle et je n'ai que moi pour le nourrir. ». L'ogre est littéralement subjugué par Alia, il ne peut rien lui refuser mais il va mourir.

Rupture

Alia est une fille boulimique, elle rencontre un monstre dévoreur d'enfants, de chair fraîche. Cet ogre, qui n'en est pas un, vient de vivre un moment de bonheur très intense – rejeté par les siens (p.28), il reçoit l'amour d'une enfant – mais ne s'empêcher de crier, d'avouer sa faim alors qu'il ne peut plus avaler son alimentation ordinaire (p.22 « Je les [tous les enfants d'une classe de musique] ai tous régurgités. »). Ceci est confirmé par l'oiseau : « Il est anogrexique » (p. 40). Il est condamné à disparaître, à mourir s'il ne trouve rien à manger, ce qui d'ailleurs, lui fait plutôt plaisir (p. 41). Il déteste ses semblables, comme Alia déteste les élèves de sa classe (pp.20-21) car « les enfants ne sont pas gentils. » (p. 23).

p. 44 L'ogre est une machine, un être à dévorer, il lui est impossible de ne pas engloutir quelque chose ; a-t-il régurgité le monde, p.39, Alia : « Il y a des catastrophes dans tous les coins du monde... mais quand je vois tout ce grand vide! ». En attendant le retour d'Alia qui tente de trouver

quelque chose pour l'alimenter, l'ogre décide de se manger lui-même. A nouveau le problème du cannibalisme ou de l'auto cannibalisme, être autophage (p. 45, voir p. 13) remarque qui est à mettre en lien avec la p. 14 : « Les hommes aussi s'entredévorent. [l'homme est un loup pour l'homme] « Il veut le manger tout cru. » Les hommes ont peur des ogres, mais ils font la même chose. »

« Le retour »

p. 74 « J'ai peur. », de changer, de devenir quelqu'un d'autre?

p. 75 « Tu ne m'aimeras plus si je deviens quelqu'un d'autre. [hésitation de l'ogre, blanc, silence d'Alia dans le dialogue] Je préfère disparaître. » Mieux vaut la mort que le changement?

pp. 75-76 « ..., et moi j'ai réussi une chose impossible pour toi. » (?) à mettre en rapport avec la p.79 « C'est vrai. Tu n'as pas besoin de changer ... Tu es déjà toute changée! »

p. 78 Didascalie et réplique : « Stop! J'ai peur! Je ne veux pas redevenir comme avant. » L'ogre ne veut pas reprendre du poil de la bête, le problème de l'anorexique, de son corps, de son apparence.

Des enfants

« La grosse »

p. 7 Le lecteur doit faire des inférences, des enfants ont volé le sac d'Alia, le lui ont pris pour la faire enrager et en font l'inventaire.

Leur regard sur Alia, pour eux c'est la tête de turc de la classe, ils la surnomme « la grosse » (p.7). Elle est « tellement grosse » qu'elle ne peut pas se cacher, inférence par rapport à « on te retrouvera toujours » (p.10). C'est la lèche-cul, « la chouchoute » (p.8), la crâneuse : « ... c'est pour crâner avec les garçons. [c'est à la suite de cette remarque que le lecteur peut penser qu'Alia est prise à parti par d'autres filles] T'as des jeux bizarres, des jeux de grandes personnes. T'es bizarre. » Inférences, Alia n'est pas une enfant, elle n'est pas comme les autres.

L'oiseau

« Sur le fil »

pp. 39 à 44 Un savant, un drôle de phénomène, il diagnostique la maladie de l'ogre, mélange les lettres, construit des mots-valises et aide Alia en lui indiquant le moyen de sauver l'ogre.

Le mangeur de mémoire

Ce personnage est éternel et c'est son alimentation qui le rend ainsi : « C'est une trouvaille que j'ai faite pour devenir éternel : me nourrir de la mémoire des autres. » (p.50). Donc nous sommes ce que

nous mangeons, l'ogre est un être qui dévore les enfants, et comment nous mangeons, Alia la goinfre est boulimique. Ce personnage est éternellement seul (p.48 et p. 51) par choix : « Parce que je n'aime que moi. » (p.52), et se délecte de « moisissure moisie » (p. 47) [voir aliments et moisissures, fromages : « les mémoires trouées comme du gruyère » (p.49), avoir des trous de mémoire, les levures]. Il trouve sa nourriture dans « les mémoires des gens, les souvenirs, les histoires » (p.49) [la mémoire, les souvenirs sont des histoires, des récits]. C'est un charognard qui se délecte de nourriture en décomposition, de lambeaux de mémoire.

Il n'aime que lui, très narcissique, un personnage « très important » (p.48). Il permet aux aux gens d'éliminer leurs mauvais souvenirs. Ce personnage transforme les être humains car c'est l'oubli qui change les personnes. Voir également l'ogre : « Ils [les enfants] oublient, c'est tout! » (p.22), à propos des promesses non tenues ; et Alia : « Je ne t'oublierai jamais. » la dévoreuse de temps : « On dit ça! » Alia : « Non, moi je ne l'ai jamais dit! Et je fais ce que je dis : je ne t'oublierai jamais. » (p.59).

p. 50 « Là, les gens rêvassent, planent. Moi, je vois des petits nuages décoller des têtes, [faire le rapprochement avec la représentation des personnages entrain de penser dans la BD et les expressions : être, avoir la tête en l'air, ailleurs, dans les nuages] je les attrape avec un filet [comme à la chasse aux papillons?]. Quand la personne arrête de rêver, elle dit : j'ai sûrement oublier quelque chose mais quoi? ». Faire le lien avec le titre de la scène précédente : « Sur le fil », perdre le fil de ses idées, de ses pensées ; être absorbé dans ses pensées, absorber qui est un synonyme d'avaler.

La dévoreuse de temps

« Le temps »

Un personnage féminin, Alia : « ... que tu es jolie. » (p.57), éternellement jeune : « Regarde, je ne vieillis pas, j'ai mes joues de jeune fille. » (p.56), alors que la jeunesse n'a qu'un temps, éternellement seule : « J'avais oublié comment c'était bien d'être avec quelqu'un. » (p.57) ; la dévoreuse de temps peut-elle oublier?

Elle doit être continuellement immobile : « Tu dois rester... sans rien faire, sans bouger, sans parler. » (p.56), une statue? Elle se nourrit du temps (p.55) qui passe, en prenant son temps. Avoir tout son temps, car même si le temps presse, il ne sert à rien de courir après le temps ; il faut laisser du temps au temps, « rien ne sert de courir il faut partir à point ».

p. 56 « On ne peut posséder le temps qu'en le dégustant. », goûter, savourer le temps qui passe, prendre du bon temps, et si le temps c'est de l'argent : « Le temps ça se gagne! » (p.56). Le temps ne s'attrape pas facilement : « ... dès qu'on a un mouvement brusque, il s'échappe. » (p.56).

p.59 Alia : « Je ne t'oublierai jamais – On dit ça! », « Avec le temps » Léo Ferré ; mettre en rapport temps et oubli, temps et mémoire, faire des liens avec la scène précédente.

Le bonhomme

« Les yeux »

p. 61 Didascalie, ce personnage a un ventre au milieu duquel s'ouvre un œil, le cyclope dans l'Odyssée.

p. 62 « Deux! Un très gros et un tout petit. Le premier me sert de lampe [un phare]. C'est une lumière hypnotique. Quand ils [les nageurs, les surfeurs, les planchistes] sont très près, je me retourne, j'ouvre mon œil, et mon regard les avale. »

p. 66 « Je ne les [les gens] mange pas, je les dévore des yeux. C'est pas pareil. Les gens aiment bien qu'on les dévore des yeux. »

p. 64 « J'évite les ogres. On se ressemble trop. », Ulysse dans la grotte du cyclope.

p. 62 « ... dévore[r] des yeux » : regarder avec avidité ce que l'on désire ardemment, ce qui intéresse passionnément. « ... cligne[r] de l'œil », clin d'œil, faire un signe.

p. 63 « Il n'y a rien à voir. », de quoi je me mêle, occupe-toi de tes affaires (?). « Tu n'as encore rien vu! [voir mieux encore] Bien voir c'est dévorer des yeux. »

p. 66 « Tiens prends ça. C'est du chagrin pur. Tu mets une goutte sur ton ogre et ça libère tous les chagrins. »

La dévoreuse de livres

« Les livres »

p.67 Didascalie : une grosse [encore une] lui vole le livre [le dictionnaire] et le mange, voir Alain Le Saux, Papa m'a dit que son meilleur ami était un homme-grenouille, sens premier, sens figuré.

pp.68-69 Une bibliothécaire (?) qui un jour a mal tourné et qui n'a « jamais pu revenir dans le monde ordinaire. », donc elle se trouve dans le monde extraordinaire, le monde des livres. Elle se

jette sur les livres mais ne se nourrit que de mots, comme Alia qui arrache une page du dictionnaire pour la manger (pp.12, 13). Voir E. Sanvoisin, *Le buveur d'encre*, Nathan, coll. Demi-lune.

p.70 Ce personnage aide Alia en lui donnant un livre aux pages blanches, vierges où l'ogre pourra déposer sa nouvelle vie, son nouvel univers, sa nouvelle histoire.

« Finalement, c'est assez ordinaire, il [l'ogre] veut être quelqu'un d'autre. » Grâce aux livres dévorés, aux connaissances, aux savoirs acquis, la dévoreuse de livres est très psychologue et cerne rapidement les problèmes de l'ogre et leurs causes.

L'ensemble des dévorants, l'ogre y compris

Avant de les voir, ils vivent dans l'ombre, dans l'obscurité (?), p. 51 « Tu m'éblouis avec ta lumière. », hormis le bonhomme contre qui elle se cogne et la dévoreuse de livre qui lui vole son dictionnaire, mais elle ne l'a pas vu venir, Alia les entend à cause du bruit de mastication, des rots. Ce sont des êtres solitaires qui ne se consacrent qu'à une seule passion, à un seul besoin, à une obsession, des doubles d'Alia (?). Ils ont sacrifié tous leurs désirs et les autres pour en assouvir un seul. Leur rencontre avec Alia les change, comme elle la métamorphose. Finalement, ils sont tout heureux de croiser enfin quelqu'un qui s'intéresse à eux et tous décident rapidement Alia a sauver l'ogre.

Élèves

Quelques questions qui peuvent les aider à retenir certaines informations du texte, à les mettre en relation, qui peuvent faire appel à leurs connaissances, qui les amènent à être des lecteurs attentifs, coopératifs.

« La grosse »

Que t'apprennent les pages 7 à 10 sur Alia, sur son physique, son caractère, sa famille, ses relations avec les autres à l'école?

Si la question est trop large, d'autres peuvent la compléter.

A qui appartient le sac qui contient le « goûter »?

Comment les enfants surnomment-ils Alia?

Qui a écrit, qui est l'auteur de la lettre?

Comment les autres élèves voient-ils, jugent-ils, considèrent-ils Alia? Voir aussi p.12.

pp.11-12

Comment Alia se voit-elle?

A ton avis, pourquoi Alia a-t-elle besoin de manger à ce point, éprouve-t-elle un tel besoin de manger?

p.12 Si tu devais partir pour un lointain voyage, quel objet emporterais-tu avec toi?

pp.12-13

Avant de s'endormir de quoi Alia s'est-elle nourrie?

Cherche dans un dictionnaire à dîner, le sens de l'expression : qui dort dîne.

Quand l'ogre apparaît-il?

Cet ogre te semble-t-il être un ogre ordinaire, comme les autres, pourquoi?

« Mange-moi »

p.15 Comment Alia voit-elle l'ogre, que dit-elle à l'ogre?

p.18 « Mange-moi », quel ton emploierais-tu pour dire cette réplique?

Comment Alia est-elle vue parles autres enfants?

Quels sont les points communs entres l'ogre et Alia, qu'est-ce qui se ressemble, qu'est-ce qui est pareil chez l'ogre et chez Alia?

Pour Alia, quel est le meilleur moyen de disparaître?

Pourquoi l'estomac de l'ogre est-il un lieu extraordinaire?

Pourquoi l'ogre peut-il enjamber plusieurs villes à la fois?

« Le dedans »

Si l'ogre ne mange plus d'enfants, de quoi se nourrit-il?

Pourquoi l'ogre ne peut-il pas être un ogre?

Finalement, quelles sont maintenant les relations entre l'ogre et Alia, qu'éprouvent-ils l'un pour l'autre?

Grâce à l'ogre, qu'est-ce qu'Alia a fini par oublier?

« Sur le fil »

p.33 Pourquoi l'ogre dit-il : « Je réalise un rêve. »? Finalement qui aussi vit un rêve?

pp.37-38 Que désirent Alia et l'ogre?

p.43 Devant quel obstacle, quel problème, Alia se trouve-t-elle?

Qu'apprend-on au cours de cette scène sur l'ogre et entre l'ogre et Alia?

Pourquoi l'ogre risque-t-il de disparaître, de mourir?

Qui aide Alia?

Comment, à quelles conditions, Alia sauvera-t-elle l'ogre? De combien de temps Alia dispose-t-elle, a-t-elle, pour sauver l'ogre? Qu'est-ce qu'Alia doit trouver pour sauver l'ogre?

« La mémoire »

Où Alia voyage-t-elle? Par quel moyen? En suivant quel chemin?

Comment comprends-tu p.49 « Les meilleures sont les mémoires trouées comme du gruyère. » Voir Georges Perros, Lexique précédé de en vue d'un éloge de la paresse, Calligrammes, Quimper, 1981. Culture [:] ce qui reste quand la mémoire joue à cache-cache.

Comment le mangeur de mémoire s'y prend-il pour recueillir sa nourriture?

Si tu avais un autre nom à donner au mangeur de mémoire, comment l'appellerais-tu?

Quels sont les particularités, les aspects singuliers du mangeur de mémoire?

« Le temps »

Comment décrirais-tu la dévoreuse de temps?

Comment la dévoreuse de temps aide-elle Alia?

« Les yeux »

Fais le portrait du bonhomme

Comment Alia présente-elle l'ogre au bonhomme?

Comment le bonhomme aide-t-il Alia?

Situ avais une « morale », une sorte de conclusion, une espèce de bilan des événements, comme à la fin des fables à donner à cette scène, qu'écrirais-tu?*

« Les livres »

Comment Alia présente-elle la maladie de l'ogre à la dévoreuse de livres?

Pour la dévoreuse de livres, quelle est l'origine, la cause de la maladie de l'ogre?

Quel est l'objet remis à Alia par la dévoreuse de livres et à quoi doit-il servir?

Pour l'ensemble des dévorants

Parmi les adjectifs suivants, choisis en plusieurs pour qualifier, décrire le caractère des dévorants :

gentil, serviable, attentionné, horrible, monstrueux, effrayant, laid, affreux, repoussant, charmant, seul, bizarre, sauvage, abandonné, étonnant, arrogant, prétentieux, orgueilleux, méchant, généreux.

Comment trouves-tu les remarques, les questions, les répliques d'Alia ; ça façon de « parler » quand elle s'adresse aux dévorants?

Si tu compares les prises de paroles d'Alia au début de la pièce à sa manière de s'adresser aux dévorants que remarques-tu ?

Où ?

p.7 Didascalie, une « cour de récréation ».

p.10 « Elle [ALIA] s'assied devant un horizon. »

p.13 Didascalie, Elle s'endort.

p.29 A l'intérieur de l'ogre.

p.34 A l'intérieur de l'ogre, tout autour du monde, de la Terre.

p.45 Sur le fil en passant par l'intérieur de l'ogre (?), sur la ligne d'horizon. L'ogre : « Pour aller plus vite, tu [Alia] passera par moi : je vais tenir la ligne d'horizon, tu marcheras dessus. »

p.52 Le mangeur de mémoire : « Ici nous sommes entre deux mondes. Le visible et l'invisible. La ligne d'horizon sépare les deux. »

p.63 Le bonhomme : « Le retour en arrière est impossible sur la ligne d'horizon. Il faut faire le tour entier de la terre. »

p.67 Alia : « Si c'est comme ça entre deux mondes! Il n'y a personne! »

p.69 La dévoreuse de livre : « ..., je n'ai jamais pu revenir dans le monde ordinaire. »

p.73 Didascalie, Elle [Alia] retrouve l'ogre dans la même position qu'à son départ. (?)

p.74 Didascalie, Elle ouvre les côtes [de l'ogre] et s'installe.

Comment se fait-il qu'Alia, en ayant fait le tour de la Terre sur le fil, ligne d'horizon, en passant par l'ogre (p.45), se retrouve hors de l'ogre, et doit s'installer entre ses côtes (p.74)? L'intérieur de l'ogre est comme une porte entre les deux mondes?

Quand?

Le texte ne le dit pas, cela peut se passer de nos jours : « cour de récréation, mars, chips, chocos BN (p.7) ; le frigidaire (p.8) ; les trains, les sous-marins (p.18) ; les grands magasins (p.50) ; les surfeurs, les planchistes (p.52). Hormis ces indications, le texte a un caractère intemporel, comme dans un conte. Il pourrait commencer par un jour, il était une fois... Le texte est concomitant, synchrone à sa représentation, à sa lecture.

p.44 L'ogre : « Il faudra que tu reviennes avant que la lune ne disparaisse. » Didascalie du bas de la page, l'ogre prend la lune dans son ventre et la lui [Alia] donne.

Cette lune est rencontrée p.33, didascalie, un nouvel horizon s'installe avec une pleine lune. L'ogre : « Elle est énorme, toute ronde [comme Alia p.14]. » Il l'avale.

Donc le voyage d'Alia, sa quête pour sauver l'ogre devra durer une demi lunaison soit près de quinze jours, 14 jours et 18 heures.

p.53 Didascalie, un quart de lune s'éteint, la traversée sur la ligne d'horizon jusqu'au mangeur de mémoire, de leur rencontre à leur séparation a pris 3 jours et 16 h 30.

p.58 Didascalie de la fin de la rencontre, du dialogue entre Alia et la dévoreuse de temps, La lune est décroissante [le voyage a débuté depuis près de huit jours]. La lune gagne un croissant [donc un peu moins de quatre jours].

p.71 Didascalie de la fin de la scène, Il ne reste qu'un mince filet de lumière sur la lune. P. 73 Didascalie, Alia, seule, court le filet de lumière dans la paume. Le périple se termine, il aura duré un peu plus de 19 jours.

Résumés-événements

« La grosse »

p.8 Alia qui en a assez d'être le souffre-douleur de sa classe, s'enfuit de son école (« mon maître », p.38) ou plutôt provoque les élèves qui la harcèlent en les menaçant de disparaître (p.9 : « Vous ne rirez plus longtemps quand j'aurai disparu, et que personne ne saura me retrouver. »). Elle quitte de la cour de récréation en emportant son sac et son dictionnaire (p.12).

A bout de course, « Elle s'assied devant un horizon. » (didascalie p.10). « La moitié de l'horizon disparaît. » (didascalie p.11). Entrée dans le fantastique le merveilleux? « ..., l'horizon disparaît complètement. », est-elle dans le noir, le bleu nuit?

p.13 Alia s'endort après avoir lu la définition de manger dans son dictionnaire. Un squelette avec une tête d'ogre apparaît, nous entrons dans le merveilleux ou est-ce un rêve? Il ne se précipite pas sur elle pour la dévorer mais consulte le dictionnaire à ce terme.

« Mange-moi »

Alia et l'ogre se jauge mutuellement, se mesurent l'un l'autre. Alia tente de convaincre, pousse l'ogre à la manger. L'ogre qui n'en est plus un lui raconte son passé de mangeur d'enfants. Alia l'interroge sur les étapes de la digestion ; ils se renvoient leurs propres angoisses, leurs anxiétés.

« Le dedans »

Alia et l'ogre se trouvent des points communs. Ils ont tous les deux, été rejetés par leurs pairs. Ils apprennent à s'apprécier, ils rient. Alia finit par s'installer entre ses côtes et par s'endormir. Elle redeviens fœtus dans sa mère ogre qui lui offre une nuit étoilée.

« Sur le fil »

L'ogre avale la Terre pour Alia (pp.33 à 39). Du bonheur, seuls au monde et le monde est à eux, mais les autres? Alia éprouve des regrets, « je pense à ma mère, à mon petit chien, à la boulangère, et à mon maître. J'ai envie de les revoir. », les personnes qui lui ont fait preuve d'amour ou d'affection, les moments heureux du passé resurgissent.

Sur Terre, existe-t-elle encore? Rien ne va plus! L'oiseau avertit Alia et l'ogre des catastrophes qu'ils ont occasionnées. Alia prévenue par l'oiseau de la maladie de l'ogre, part chez les dévorants afin de sauver la Terre et son ami.

« La mémoire »

Alia doit atteindre le monde des dévorants pour trouver de quoi nourrir l'ogre (p. 44). En voyageant sur le fil ligne d'horizon, elle rencontre tout d'abord le mangeur de mémoire qui vit « entre deux mondes. Le visible et l'invisible. » (p.52). Ce personnage en s'alimentant débarrasse les gens de

leurs mauvais souvenirs, il en fait des êtres « neufs. Sans passé. » (p.53). Il promet d'aider Alia, au signal convenu, « quand [l'ogre] sera prêt [, elle devra] tire[r] trois fois sur la ligne d'horizon. » (p.53), alors le mangeur de mémoire interviendra.

« Le temps »

La dévoreuse de temps est aussi un personnage solitaire, qui ne vieillit pas, éternellement jolie. Elle apprend à Alia comment posséder, apprivoiser, attraper le temps et l'aide en lui offrant trois jours de plus dans sa quête pour sauver l'ogre.

« Les yeux »

Un personnage proche des ogres, solitaire comme les autres dévorants, qui vit sur la ligne d'horizon, celle qu'on aperçoit du rivage, de la plage. Il attire les nageurs, surfeurs et autres planchistes grâce à son œil- lampe et les avale ou plutôt, les dévore des yeux. Le bonhomme aide aussi Alia en lui donnant du chagrin afin de faire pleurer l'ogre, car le chagrin emprisonné pourrit les corps (p.65).

« Les livres »

La dévoreuse de livres vole le dictionnaire d'Alia et le mange. Alia lui raconte la raison de sa présence dans ce monde extraordinaire. Ce personnage en déduit que l'ogre veut devenir quelqu'un d'autre. Elle remet à Alia un livre blanc, vierge sans caractère afin que l'ogre puisse écrire ce qu'il veut être. Écrire un récit, une histoire, c'est donner naissance à un personnage, c'est renaître.

« Le retour »

Alia retrouve l'ogre, s'installe entre ses côtes et applique les médecines, les remèdes des dévorants. L'ogre a peur de la perdre en devenant quelqu'un d'autre mais il ne veut pas non plus, redevenir comme avant, un ogre. Alia doit le convaincre, l'ogre appréhende toujours de changer, c'est finalement l'amitié, l'amour d'Alia, sa volonté qui le persuade. Alia, elle n'a pas besoin d'utiliser le traitement des dévorants, son périple l'a transformé. Rire.

Schéma narratif

« Mange-moi » est construit sur un schéma que l'on pourrait qualifier de canonique :

Situation initiale : Une fille, Alia, 10 – 11 ans, grosse et moche, qui n'arrête pas de manger ou d'y penser, est rejetée par les autres enfants de son école.

Transformation :

Premier épisode :

Rupture : Alia, devant des élèves qui la charrient, se met au défi de disparaître.

Action : Elle s'enfuit de l'école.

Complication : Elle se retrouve seule et le ventre vide devant un horizon. Un ogre apparaît.

Action : Alia demande, ordonne, supplie l'ogre de la manger.

Complication : L'ogre refuse de manger des enfants.

Résolution partielle : L'ogre accueille Alia entre ses côtes. Ils voyagent autour de la Terre, l'ogre lui offre des horizons, des couchés de soleil, une pleine lune. Fin du premier épisode.

Deuxième épisode :

Rupture : Rien ne va plus sur Terre, les horizons ont disparu. De plus l'ogre est malade.

Action : Alia va chez les dévorants pour chercher les moyens de nourrir l'ogre.

Complication : Alia a ramené les remèdes collectés au cours de sa quête mais l'ogre a peur de changer.

Résolution : Alia convainc l'ogre et lui applique les « potions ».

Situation finale : L'ogre est sauvé et Alia s'est transformée en une belle jeune fille, heureuse de vivre (?). La situation finale est l'inverse de la situation initiale.

Schéma actantiel

Premier épisode : Destinataire, destinateur, sujet : Alia ; objet : disparaître, être manger ; opposant : la nourriture, manger, l'ogre ; adjuvant : l'ogre.

Deuxième épisode : destinateur : l'oiseau ; destinataire : l'ogre ; objet : le moyen de nourrir l'ogre et/ou de le transformer; sujet : Alia ; opposants : les dévorants, le temps, l'ogre ; adjuvants : les dévorants.

Thèmes

La monstruosité, l'exclusion, différence ressemblance, la nourriture : boulimie anorexie, être ce que l'on mange (se nourrir de viande, de poisson, c'est manger des morts, de la chair fraîche et parfois faisandée, moisie), la transformation de soi à travers la rencontre de l'autre, le corps et la parole (la parole agit, interagit (?) sur le corps?)

Des mots du texte qui ont un rapport à la nourriture, au fait de manger.

p.7 La liste du goûter d'Alia : gâteaux, de la confiserie..., des aliments qui contiennent beaucoup de sucre, le goûter p.8.

p.8 frigidaire p.12, placard, liste du dîner d'Alia, le dîner.

p.11 mastication p.47, me donner à manger, avoir le ventre plein.

p.12 J'ai faim! p.70, petit déjeuner, manger pp. 13, 15, 16, 18, 19, 26, 27, 28, 30, 31, 38, 44, 45, 47, 53, 57, 64, 65, ventre p.21.

p.13 du pain d'ange, « manger » : définition du dictionnaire, un squelette p.78, avaler pp.17, 21, 27, 33, 61, 62.

p.14 dévorer, définition et pp.63, 65, 66, 68, 76, s'entre-dévorer.

p.16 croquer pp.21, 29, 69, de réglisse, gober p.35, estomac pp. 17, 18, 21.

p.17 digérer pp.25, 61.

p.20 os p.77.

p.21saigner.

p.22 maigrir p.30, régurgiter.

p.28 un gros bêta glouton, recracher.

p.29 expulser, gringalet.

p.34 vomir.

p.35 tu es trop gourmande.

p.37 t'as tout englouti, engloutir p.44.

p.39 sortir du ventre de l'ogre, nourrir pp.41, 42, 50.

p.44 le monde des dévorants.

p.45 se gaver, c'est assez bon, se goûter, goûter (verbe) p.55, du moisi pp.49, 50, de la moisissure p.50, beurk.

p.49 une réserve, du gruyère.

p.53 grignoter, une indigestion.

p.55 roter.

p.56 déguster.

p.57 mâchouiller.

p.62 digestion.

p.68 de la chair p.77.

p.69 mordre.

p.70 immangeable.

Le lecteur peut remarquer que les termes du champ lexical de la nourriture se de moins en moins nombreux au fur et à mesure que l'on se dirige vers la fin de la pièce ; au fur et à mesure que les symptômes des maladies d'Alia et de l'ogre disparaissent, au fur et à mesure de leur guérison.

Des mots du texte qui ont un rapport à l'espace

p.10 un horizon pp.11, 12, 26, 27, 33, 41, ligne d'horizon pp.30, 52, 53, 63.

p.11 m'envoler et p.41 « s'envolparent » : s'envoler et partir (?), disparaître ; les étoiles p.31, les galaxies P.37, l'univers p.35, des trous noirs pp.13, 15.

p.12 décoller.

p.25 prendre l'air.

p.27 le ciel, la terre p.39, la planète p.38.

p.30 des courants d'air, une nuit étoilée, un soleil pp.34, 35.

p.31 une lune pp. 33, 39, 44, 51, 53, 58.

p.37 des planètes pp.38, 76.

p.50 planer, des nuages.

p.51 la lumière pp.52, 71, 73.

Vocabulaire qui peut présenter des difficultés

p.7 « Chahut », faire du chahut, chahuter.

p.8 « frigidaire », réfrigérateur.

« P.-S. » : abréviation de post-scriptum, complément, ce qui est écrit au bas d'une lettre après la signature, ce qui est ajouté.

« Tu nous nargues... », narguer, se moquer.

p.11 « mastication », mastiquer, mâcher très longtemps.

« ... ils seront épatés », très étonnés, stupéfaits.

« le bruit s'atténue », diminue.

p.12 « mon ventre, qui bouge, qui grommelle », qui grogne, qui gronde.

p.13 « du pain d'ange », du pain très léger.

« Elle se couche en chien de fusil » : les genoux ramenés, repliés sur le corps.

p.16 « gober », avaler sans mâcher, d'un coup.

p.28 « expulser », expulsion, chasser, exiler, rejeter ; voir p.29, la suite de la réplique de l'ogre.

p.29 « gringalet » : de corps maigre et chétif.

p.35 « dépité », contrarié, déçu.

p.37 « se blottir » : se ramasser sur soi-même, se mettre à l'abri, en sûreté, se réfugier. Se blottir contre quelqu'un, se presser, se serrer.

« galaxie » : la Voie lactée notre galaxie comprend une centaine de milliards d'étoiles.

« éclipse » : vu de la Terre, éclipse de lune : passage de la lune dans l'ombre de la Terre, éclipse de soleil : passage de la lune devant le soleil.

« (le) néant » : là où rien n'existe, la fin, la mort.

p.45 « se gaver », se goinfrer, se bourrer.

p.48 « être comblé », être gâté, très satisfait.

p.56 « discrète », discret : ne pas attirer l'attention, ne pas se faire remarquer.

p.62 « une lumière hypnotique » : une lumière qui provoque le sommeil, qui enlève toute volonté.

Reprises

pp.13-14 L'ogre : « Je me demande comment j'ai pu **en** avaler autant. Ca n'a rien d'appétissant. **Celle-ci** plairait à beaucoup **des miens**. Toute ronde. » Réplique sans doute difficile à saisir hors situation, donc penser à faire jouer ce passage. L'ogre s'est approché d'Alia, il la regarde ; « **en** » : des enfants ; « **Celle-ci** » : cette enfant-là, Alia ; « **des miens** » : c'est l'ogre qui parle, des ogres.

p.62 Le bonhomme : « ... une lumière hypnotique [...]. J'en éprouve un grand plaisir, ... »

J'éprouve un grand plaisir à ouvrir mon œil et à ce que mon regard les (les planchistes, les surfeurs...) avale.

TRAVAIL AVEC LES ELEVES

Avant

Décembre ou janvier : faire observer par les élèves tous les soirs les variations de la lunaison.

Sciences : la lune satellite de notre planète, les phases de la lune, voir sites Internet à cet entrée. Souligner durée et phases de la lune ; conséquences de la rotation de la lune autour de la Terre et de la Terre autour du soleil : marées, éclipses.

c. Séquence

Séance n° 1 :

Masquer la quatrième de couverture du livre trop explicite et qui oriente déjà la lecture, conserver ce cache pendant tout le travail sur le livre.

Compléter le tableau des scènes et des personnages en lecture rapide, feuilleter le livre, titre de chaque scène et personnages.

Récupérer les ouvrages, répondre au questionnaire.

Echanges, mise en commun.

Intertextualité, le (la) maître(sse), un(e) élève lit : à propos du titre : « Mange-moi », Lewis Carroll, Tout Alice, GF- Flammarion, Paris, 1979. P.101, chap. « Descente dans le terrier du lapin », « Bientôt son regard tomba sur une petite boîte de verre que l'on avait déposé sur la table ; elle l'ouvrit et trouva dedans un petit gâteau sur lequel les mots « MANGE-MOI » étaient fort joliment inscrits... ». Ou Alice racontée aux petits enfants, « Comment Alice devint grande », p. 370, ou toute autre version plus récente en veillant à ce qu'elle soit intégrale.

A propos des ogres : E. Hamilton, *La mythologie*, Marabout, Verviers, 1962, p.72, le mythe de Cronos Saturne, « Comment furent créer le monde et l'humanité ». C. Perrault, Le petit Poucet, les pages qui raconte l'arrivée des enfants dans la demeure de l'ogre, jusqu'à la réplique de ce dernier à sa femme : « Le petit Poucet grimpa au haut d'un arbre pour voir s'il ne découvrirait rien ; ... - Je sens la chair fraîche, te dis-je encore une fois, repris l'ogre, en regardant sa femme de travers, et il y a ici quelque chose que je n'entend pas. »Le maître chat ou le chat botté, l'arrivée du chat dans le château de l'ogre et première métamorphose.

Illustration : *Saturne dévorant ses enfants*, Gustave Doré pour C. Perrault.

Pp.13, 14 réplique de l'ogre, en vérifié le sens, de qui l'ogre parle-t-il? Faire jouer ce passage, explicité le fonctionnement des pronoms.

Pour la seconde séance: lire le texte jusqu'à la p.45, scène : « sur le fil » ; fournir l'aide au vocabulaire, et compléter les tableaux suivants :

En quoi Alia et l'ogre se ressemblent-ils,sont-ils « pareils »? (Comment se voient-ils l'un, l'autre ; comment voient-ils les autres et comment sont-ils vus par les autres?	Caractère, personnalité	L'apparence physique

En quoi Alia et l'ogre diffèrent-ils?	Caractère, personnalité		L'apparence physique	
	Alia	L'ogre	Alia	L'ogre

Redonne un titre (un mot, un groupe de mots, une phrase) à chaque scène.

Choisis une scène, un passage que tu aimerais interpréter, jouer, indique les pages.

Démarche par rapport au travail demandé aux élèves, lire les tableaux et questionnaires distribués, faire reformuler, vérifier la compréhension, lire la partie du livre demandée, revenir aux tableaux et aux questions pour y répondre.

Récupérer les réponses, les lire, « réserver ».

Atelier de lecture

p.39 : « ... il est médecin, biologiste, anthropologue, ogriologue... »

Qu'est-ce qu'un anthropologue, un ogriologue? Voir dictionnaire. Rappel sur les suffixes : allergologue, cancérologue, cardiologue, dermatologue, gynécologue, urologue ; ou voir pages jaunes d'un annuaire, « logue » : le savant, le spécialiste. Dérivation et sens des suffixes : « logie, logique ».

Écrire

p.40 : « Il est anogrexique ». Dictionnaire, recherche, quel est le mot le plus approchant? Donne un synonyme de ce mot, un contraire. Quel autre mot reconnais-tu dans anogrexique?

Construire des mots-valises et leurs définitions, voir Alain Finkielkraut, *Petit fictionnaire illustré*, Point Virgule, Seuil, Paris, 1981.

Séance n° 2 : *« Sais-tu (Chiais-tu) parler oiseau? pp.39 à 45.*

p.39 « chuit » : je suis, ch'ui?

p.40 « adbonmettons », bon admettons, abdomen, « barcasse » : grosse barque, carcasse, « pas repèrpéré » : re((pèr)péré, repère-repéré, pas de père, pépère.

p.41 « Divoyons que les grés s'envolparent » : dis voyons que les ogres s'envolent, partent.

« Vraifaitement » : vraiment, parfaitement.

p.42 « fonterre » : fond en terre, est enterré, meurt, « un grifanto » : un petit grifant » (suffises : renard, renardeau...), « il soinfalledevant » : la soif d'aller en avant, vivre.

p.43 « Tu l'enquebarbouzes! » : embarquer par bouts, par amour, tu l'embarques par amour?

Intertextualité : L. Carroll, *De l'autre côté du miroir*, in *Tout Alice*, le poème « Bredoulocheux » p.222 et « Heumpty Deumpty » pp.282, 283.

Séance n° 3 : *« La grosse »*

Première réplique des enfants, lecture à voix haute. Intertextualité : François Rabelais, Pantagruel, Point Seuil, 1996, chapitre IV, De l'enfance de Pantagruel. Dictionnaire : pantagruélique, gargantuesque. Dumas et Moissard, Contes de la tête en plein air, Neuf de l'école des loisirs, Paris, 1996, « La vocation », pp.79 dernier paragraphe à 83 second paragraphe.

pp.11-12 Lecture à voix haute de la didascalie : « Le bruit s'atténue. » à la suivante : « Le bruit de mastication s'intensifie... » ; intertextualité : Dumas Moissard, « La vocation » pp.96 à 101.

pp.12-13 Lecture orale : « Le bruit de mastication s'intensifie, ... Elle s'endort. » Chercher dans le dictionnaire (Petit Robert des noms communs, Larousse Junior, Hachette Junior et d'autres dictionnaires « adultes ». Il faut si possible, avoir différents dictionnaires à disposition dans la classe pour comparer, multiplier les exemples ...) à « dîner », le sens de l'expression : « qui dort dîne ». Pourquoi vous ai-je demandé cette recherche?

p.13 Didascalie : « Un squelette approche. Il a une tête d'ogre : gros yeux, grosses lèvres. » Intertextualité : Le petit Poucet : « Il fleurait à droite à gauche disant qu'il sentait la chair fraîche... »

p.14 « On tira à la courte paille pour savoir qui serait mangé », intertextualité : « Il était un petit navire, il était un petit navire... »

« Les hommes ont peur des ogres mais ils font la même chose. » Chercher dans le dictionnaire à « loup » le sens de l'expression : « l'homme est un loup pour l'homme ». A cette entrée, les élèves trouveront également : « avoir une faim de loup ».

Séance n° 4 : *« Mange-moi »*

p.18 Alia : « ... Tu fais du combien à l'heure? » Intertextualité : Le petit Poucet, le passage où l'ogre chausse ses bottes de sept lieues, l'extrait en question dans le film d'Olivier Dahan, France, 2001.

p.20 Alia : « Ca, c'est pas dit. Dans ma classe, je suis sûre qu'ils auraient peur de toi même en os. [? Faire le rapprochement si possible avec la didascalie p.13 : « Un squelette approche. Il a une tête d'ogre. »] ... Qu'est-ce que tu as? »

p.21 L'ogre : « Tu parles comme eux. Tu parles comme les ogres [...], une petite ogresse. » Intertextualité : Tomi Ungerer, *Le Géant de Zéralda*, Lutin de poche de l'école des loisirs, p.10.

Chercher dans le dictionnaire à « appétit » : « un appétit d'ogre » et à « ogre » : « manger comme un ogre ».

Les élèves se mettent à deux et relisent la scène « Mange-moi » jusqu'à la p.20, la première réplique de l'ogre. Ils vont dire, lire le texte devant la classe en se mettant d'accord sur le ton de chacun, ils doivent également penser à la façon de se situer l'un par rapport à l'autre au moment où ils vont jouer, interpréter les personnages, distance, déplacements... Temps de lecture et de préparation.

Trois binôme s'exécutent devant les autres élèves. Discussion au sein de la classe des choix interprétatifs de chaque groupe. Ceux qui ne se sont pas encore produits peuvent revenir sur leur interprétation. Trois autres groupes se mettent en scène etc. Ne pas prolonger inutilement le débat, les élèves veulent avant tout jouer. Noter les différentes remarques, pour dans un bilan possible souligner les différentes possibilités.

Redonner un tableau comparatif vierge des deux personnages, voir fin de première séance, aide individuelle pour l'écriture. Remettre le premier tableau distribué, comparer, souligner les évolutions, les développements par rapport au premier jet, mettre en avant le travail des séances précédentes :intertextualité, jeux de mots, interprétation pour pointer les différences entre les deux essais.

Les élèves présentent, disent, lisent le passage, la scène qu'ils ont retenus pour l'interpréter devant la classe, en expliquant leur choix. Pour ce, prévoir du temps en fin de demi-journée, retour en classe, au cours de la première semaine de travail sur la pièce.

Pour la séance n° 5 :

1) Lire le texte de la p.47 à la p.71, les quatre scènes des dévorants.
2) Compare les « définitions de l'horizon », celle donnée par l'ogre (pp.26, 27 voir aussi pp.41, 42) et celle du mangeur de mémoire (pp.51, 52). Cherche la définition de « horizon » dans un dictionnaire.
3) Pourquoi Alia va-t-elle à la rencontre des dévorants?
4) Qui a indiqué à Alia d'entreprendre ce voyage?
5) Qu'est-ce qu'Alia emporte avec elle pour se rendre dans le monde des dévorants? A quoi ces « objets » servent-ils? Si toi aussi, tu devais partir, comme Alia dans cette aventure, quels « objets » emporterais-tu avec toi et pourquoi les choisirais-tu?
6) Où, sur quoi Alia se déplace-t-elle pour aller à la recherche des dévorants?
7) Si tu compares tous les dévorants, l'ogre y compris, quels sont leurs points communs, que trouve-t-on chez l'un que l'on retrouve chez l'autre, en quoi se ressemblent-ils? Par rapport à Alia, comment se comportent-ils?
8) Parmi ces mots choisis ceux qui décrivent pour toi les dévorants:

   surnaturel, monstrueux, beau, malin, égoïste, gentil, serviable, conciliant, généreux, facile, incommode, désagréable, ennuyeux, aigris, attentionné, horrible, effrayant, laid, affreux, repoussant, charmant, seul, bizarre, sauvage, abandonné, étonnant, désagréable, arrogant, prétentieux, méchant, bête. (Expliciter ce vocabulaire en classe si nécessaire, en distribuant le travail.)

9) A quel genre littéraire ce livre appartient-ils, pourquoi?
10) Résume les quatre scènes en quelques phrases.
11) Pourquoi les dévorants finissent-ils tous par aider Alia?

12) Depuis sa rencontre avec l'ogre, qu'est-ce qu'Alia n'a pas fait? (alors qu'elle y pensait tout le temps auparavant)

13) Qu'est-ce qui a changé dans le caractère d'Alia, dans sa personnalité, son tempérament depuis sa rencontre avec l'ogre?

Avant de mettre les élèves au travail, aborder le problème de la reprise p.62. Retrouver le référent du pronom « en » dans la réplique du bonhomme : « J'en éprouve un grand plaisir, jusqu'au prochain. »

Récupérer le travail des élèves, vérifier si certains d'entre eux ne se sont pas fourvoyés quant au sens. Veiller à y remédier au cours des séances en les interrogeant sur les points, les passages qui posent des problèmes de compréhension.

Séance n° 5 : *« Sur le fil, La mémoire »*

« Sur le fil »

A l'oral, pourquoi, à votre avis, Nathalie Papin a-t-elle intitulé la quatrième scène de sa pièce : « Sur le fil »?

Échanges. Intertextualité, Catherine Eugène, illustration Philippe Corentin, *La flèche du Parthe ou Comment suivre à la lettre les mots grecs et latins de notre langue*, Hatier, Paris, 1995. p.42 « Le fil d'Ariane ; ou *Le livre de la mythologie grecque et romaine*, Gallimard Jeunesse, Découverte Cadet, Paris, 1987. pp.152 à 157, Dédale ; Thésée, roi d'Athènes ; Le Minotaure.

Cherche dans le dictionnaire, plusieurs expressions qui contiennent le mot « fil ». Lesquelles pourraient s'appliquer à Alia, lesquelles décrivent et Alia elle-même et ce qu'elle fait pour l'ogre?

(Ne tenir qu'à un fil, mince comme un fil, sur le fil du rasoir, au fil des jours, du temps, suivre, perdre le fil de ses idées, de ses pensées)

p.33 Pourquoi l'ogre dit-il : « Je réalise un rêve. »? (Voir p.29 et suivantes Alia dans le ventre de l'ogre.)

« La mémoire »

A l'oral livre fermé.

Comment appelle-t-on, quel nom « général » donne -t-on aux vaches, dromadaires, rhinocéros...? (Des herbivores)

Comment appelle-t-on les lions, loups, belettes...? (Des carnivores, des mammifères qui mangent de la viande, de la chair crue.)

Quel est l'autre nom donné au vautour? (charognard)

Comment appelle-t-on une personne qui ne mange jamais de viande? (un végétarien)

Comment appelle-t-on une personne qui ne mange ni viande, ni œuf, ni poisson, aucun produit du règne animal? (un végétalien)

Qu'est-ce qu'un cannibale?

Qu'est-ce qu'un ogre?

Comment appelle-t-on une personne qui apprécie le bien boire et bien manger? (un gourmet)

Comment appelle-t-on une personne qui mange énormément? (un gourmand, un goinfre)

Écrire les noms au fur et à mesure au tableau.

Que remarquez-vous? Ou comment désigne-t-on, dénomme-t-on aussi les êtres vivants? (Conséquence, « conclusion » : nous sommes aussi ce que nous mangeons ou ne mangeons pas, et/ou comment nous mangeons.)

Où trouve-t-on de la moisissure? (En apporter, des pommes de terre cuites « oubliées » au réfrigérateur par exemple.) Quand et / ou comment apparaît-elle sur les aliments? Qu'est-ce que de la moisissure?

Livre ouvert, relire p.49 Alia : « Où est-ce que tu trouves de la moisissure? » jusqu'à le mangeur de mémoire : « ... Dans les mémoires on trouve de tout. »

Montrer des illustrations, voir TDC par exemple, de neurones et de chaînes de neurones, faire le rapprochement avec des toiles d'araignées qui sont parfois associées aux endroits ou l'on trouve de la moisissure.

Extraits du film de Richard Fleisher, *Le voyage fantastique*, U.S.A., 1966, notamment la fin du film quand les médecins se trouvent à l'intérieur du cerveau du traumatisé et s'attaquent au laser au caillot.

pp.49-50 Réplique du mangeur de mémoire, distribuer une planche de BD où est représenté un personnage entrain de penser, différencier ce type de bulle de celle d'un dialogue.

A l'oral. Quel est le sens d' « être tête en l'air » : être étourdi ; d' « avoir la tête ailleurs » : penser à autre chose, autres expressions : « être dans la lune » ; « être dans les nuages » : être distrait, se perdre dans des rêveries confuses, être hors de la réalité. Faire le rapprochement entre la forme des bulles d'un personnage pensant et la représentation d'un nuage.

p.53 Le mangeur de mémoire : « Il sera tout neuf sans passé. Quand il sera prêt, tire trois fois sur la ligne d'horizon. Je ferai ce qu'il faudra faire. » Intertextualité : Perrault, Le petit Chaperon rouge : « Le loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand... « Tire sur la bobinette et la

chevillette cherra. » ... Le loup lui cria en adoucissant un peu sa voix : « Tire la bobinette et la chevillette cherra. »

Les contes de Perrault, Le livre de poche, Paris, 2001. « Phrases clés » p.142 : « Les contes populaires contiennent souvent des formules de ce genre qui reviennent comme un refrain au court du récit. »

A l'écrit. En t'appuyant sur le texte, en t'aidant du texte, quel autre nom pourrais-tu donner au mangeur de mémoire?

Séance n° 6 : *« Le temps »*

A l'écrit.

pp.55-56 A quelles expressions suivantes te fais penser les répliques des pages 55 et 56? Fais le rapprochement entre certaines parties du texte et ces expressions.

Trouver le temps long (s'ennuyer), n'avoir qu'un temps (ce qui est provisoire, ce qui ne dure pas), avoir tout le temps (ne pas être pressé, pouvoir attendre), perdre son temps (ne rien faire), prendre du bon temps (s'amuser, profiter des plaisirs de la vie), tuer le temps (échapper à l'ennui en s'occupant de peu de chose), chaque chose en son temps (on ne peut s'occuper de tout en même temps, faire les choses les une après les autres), goûter, savourer le temps qui passe (apprécier un moment, un événement), laisser du temps au temps, avec le temps (à la longue), le temps, c'est de l'argent (il ne faut pas perdre de temps).

p.59 Intertextualité : Léo Ferré : « Avec le temps », écoute de la chanson.

A l'oral. A ton avis, pourquoi Alia rencontre-t-elle successivement, à la suite ces deux personnages : le mangeur de mémoire et la dévoreuse de temps? Ou quel rapport vois-tu entre temps et mémoire? Mise en commun, échanges.

Séance n° 7 : *« Les yeux, Les livres »*

« Les yeux »

p.61 Didascalie, intertextualité : Eric Ballinger, *ABC des monstres*, Neuf de l'École des loisirs, Paris. Les monstres légendaires grecs et le Livre de la mythologie grecque et romaine p.130.

p.62 Le bonhomme : « Il faut d'abord que je te dévore des yeux. » Intertextualité : Le petit Poucet : « Aussitôt sa femme les fit cacher sous le lit, et alla ouvrir la porte..., qui bien loin d'avoir de la pitié les dévorait déjà des yeux, ... une bonne sauce. »

Chercher à « dévorer », le sens de « dévorer des yeux ». Puis p.63 Que pensez-vous de la « définition » que donne le bonhomme : «Bien voir c'est dévorer des yeux. »? Et p.66 Comment comprenez-vous, interprétez-vous, expliquez-vous : « Les gens aiment bien qu'on les dévore des yeux. »? Mise en commun.

p.64 Le bonhomme : « J'évite les ogres. On se ressemble trop. » Intertextualité : *Le livre de la mythologie grecque et romaine*, pp.178-179, Ulysse et le Cyclope.

A l'écrit. Après avoir relu la scène : « Les yeux », à propos de l'aide qu'apporte le bonhomme à Alia, à propos de ce qu'il dit pp.64, 65 et 66 ; que peux tu écrire comme « morale » (voir les fables de La Fontaine)? Où qu'est-ce que leur rencontre t'a appris? Ou quel conseil (avis, commentaire) tires-tu de la fin de cette scène que tu donnerais à quelqu'un d'autre? Mise en commun.

« Les livres »

p.67 Didascalie, intertextualité : Alain Le Saux, *Papa m'a dit que son meilleur ami était un homme grenouille*, Éd. Rivage, 1987.

pp.68-69 La longue réplique de la dévoreuse de livres, intertextualité : Éric Sanvoisin, *Le buveur d'encre*, Nathan, coll. Demi-lune, Paris, 1996, lecture des deux premiers chapitres.

Arts visuels

« A la manière de » Arcimboldo, faites le portrait d'un des dévorants, le spectateur doit pouvoir trouver sans autre indication de quel personnage il s'agit. Il faut faire en sorte que tous les dévorants soient représentés. Moyens : catalogues publicitaires, ciseaux, collage.

Séance n° 8 :

Distribuer le travail demandé avant la 5ème séance, en utilisant une autre couleur, les élèves complètent ou reviennent sur leurs réponses. Il est donc nécessaire de garder des traces écrites des trois séances précédentes, notamment celles qui exposent les différents points de vue. Mise en commun échanges.

A ton avis, qu'y a-t-il de changer dans la manière dont Alia s'adresse ou répond aux enfants au début de la pièce et sa façon de parler aux dévorants?

Quand, à quel moment, après quel événement Alia n'est-elle plus exactement la même personne, ou à partir de quand est-elle différente?

Lire (relire?) la dernière scène « Le retour »

Combien de temps le voyage chez les dévorants a-t-il duré?

Que doit faire Alia pour que l'ogre accepte de prendre ses remèdes? Mise en commun.

Reprends ce que tu as écrit lors du premier questionnaire : Redonne un titre, un groupe de mots, une phrase, à chaque scène. Reprends aussi la question 11) du second travail demandé : Résume les quatre scènes en quelques phrases. A l'aide de ce que tu as écrit, résume en quelques phrases la pièce.

Récupérer le résumer le mettre de côté.

Lequel des trois résumés suivants de la pièce choisirais-tu si tu avais à en choisir un et pourquoi? Sinon pourquoi ne choisirais-tu pas un de ceux-là?

1) Une grosse fille, Alia qui ne pense qu'à manger, et dont beaucoup d'élèves se moque, s'enfuit de son école. Seule, sans rien avoir à manger, elle s'endort devant un horizon. Un ogre arrive, Alia insiste pour se être dévorée mais l'ogre refuse. Ils deviennent des amis mais l'ogre est malade. Alia se rend, en marchant sur la ligne d'horizon, chez les dévorants qui l'aident à sauver son ami. A la fin, l'ogre est guéri et Alia devient une belle jeune fille toute mince.

2) Alia, une fille grosse, passe son temps à manger. Elle est tellement détestée par des élèves de sa classe qu'elle disparaît de son école. Seule, abandonnée, elle s'endort le ventre vide. Elle rêve qu'elle rencontre un ogre qui n'en est pas un, il ne mange pas d'enfants. Ils tombent amoureux l'un de l'autre mais leurs rencontre met la Terre sans dessus dessous.

   Un oiseau dit à Alia que l'ogre est malade et comment le guérir. Alia rencontre quatre monstres qui l'aident à le guérir.

3) Une fille boulimique est rejetée par les autres élèves de sa classe. Malheureuse, elle s'enfuit de l'école. Le soir, seule elle a tellement faim qu'elle mange une page de son dictionnaire. Un ogre arrive, lui aussi est rejeté par les siens car il ne mange pas d'enfants. L'ogre a peur d'Alia qui veut se faire dévorer. Ils deviennent des amis, l'ogre l'accueille dans son ventre, mais il est malade : anorexique. Un oiseau savant indique à Alia comment aider son ami.

   Sur la ligne d'horizon, elle va rencontrer quatre personnages merveilleux et solitaires qui ont chacun un régime alimentaire spécial. Ces dévorants aident Alia à sauver l'ogre qui devient quelqu'un d'autre, comme Alia s'est transformée en belle jeune fille au cours de son voyage.

Débat, chacun s'explique sur son choix ou sur son non choix, faire exprimer, ressortir les divergences. Introduire la notion de résumer pour quoi faire? Relativiser, mais sans tout accepter, « ce qui est important ».

Retirer le cache de la quatrième de couverture, comparer son choix et son propre résumé à celui de l'édition.

Compléter son « carnet de lecture » : date, auteur, titre, éditeur, collection, genre.

Choisir un des résumés ou reprendre le sien ou réécrire le sien en s'aidant de ce qui a déjà été écrit ou dit.

En quelques phrases note tes impressions sur la pièce : est-ce que j'ai apprécié, aimé ou l'inverse, ce livre? Est-ce que je conseillerais à quelqu'un de le lire et dans ce cas qu'est-ce que je lui dirai, écrirai?

Copier un extrait de la pièce que j'ai particulièrement aimé, qui m'a surpris, fait sourire, amusé, rendu triste ou qui m'a révolté.

Noter les titres et les auteurs des livres auxquels la pièce nous a fait penser, connaître, qui m'ont aider à la lire.

La semaine qui suit la fin du travail sur cette œuvre, prévoir des temps de lecture ou de relecture orale du *Géant de Zéralda*, du *Déjeuner de la petite ogresse*, de *Contes de la tête en plein air, La vocation* et du *Petit Poucet*.

d. Prolongements

Sciences & vie Junior, nov. 2000, Quand manger est un supplice, de l'anorexie à la boulimie, pp. 73 à 77.

Sciences expérimentales et technologie : la fonction de nutrition.

Ce module conçu dans le cadre de la semaine à quatre jours est sans doute difficile à tenir dans un horaire séance stricte de 50 minutes. Mais les différentes activités, situations proposées au cours de chaque séance sont suffisamment diversifiées pour ne pas entraîner la monotonie ; l'ensemble devant tenir dans la fourchette des 4h 30-5h 30 de l'horaire hebdomadaire.

Il ne s'agit pas bien sûr de la seule manière d'aborder cet ouvrage et ce travail n'a pas non plus la prétention d'exploiter toutes les pistes offertes par ce livre. S'il est fortement orienté par mon regard de lecteur, il laisse la porte ouverte, et c'est vers ce but qu'il tend, à d'autres interprétations en permettant aux élèves de les construire.

6. LES ATELIERS DE LECTURE

N.B. : 1) Remerciement pour le travail d'Yves Chobeaux (CM2, École Jean Monnet, Quimper) ; 2) Cette partie va faire l'objet d'un article pour la revue *Enjeux* n° 60, à paraître.

Introduction

« L'accès à la lecture autonome (lecture silencieuse sans aide d'un adulte) suppose, tout au long du cycle 3, un travail régulier. Laisser les élèves fréquenter des fichiers de lecture qui ne prévoient, comme seule intervention didactique, que le contrôle des réponses faites à un questionnaire ne saurait en aucun cas suffire. Des ateliers de lecture doivent être mis en place, dans chaque domaine d'activité, en particulier lorsque l'on découvre des textes d'un type nouveau ou de nouvelles modalités de lecture. Leur mise en œuvre est développée de manière plus approfondie à propos du domaine "littérature"[1]. »

C'est ainsi que les programmes officiels de février 2002 présentent les ateliers de lecture. Ce dispositif n'existait pas auparavant, c'est pourquoi les programmes en précisent aussitôt les contours. D'une part, ils exposent certaines difficultés que les élèves sont amenés à rencontrer : « L'élève doit, pour progresser, apprendre à mieux gérer une tâche complexe : d'une part traiter successivement les marques linguistiques du texte, d'autre part en élaborer la compréhension en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases lus mais aussi en mobilisant des connaissances préalables (connaissance sur le thème du texte, connaissances sur la langue)[2]. » laissant supposer, en creux, que ce sont là les contenus attendus desdits ateliers, contenus au demeurant très généraux. D'autre part, ils ajoutent que « pour aider l'élève à acquérir plus d'autonomie, il peut être utile de travailler séparément chacun de ces aspects[3] », en insistant soit « sur la lecture de mots nouveaux ou de structures syntaxiques délicates », soit « sur le développement des stratégies de compréhension[4]. » Là encore, rien n'est dit explicitement, au lecteur de conclure, seul, que ces deux dernières activités sont difficiles, sinon impossibles, à mener

---

[1] Ministère de l'Éducation Nationale (2002), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Le B.O., Numéro hors-série n° 1, 14 février , pp.73-74.

[2] *Ibid.*, p.74.

[3] *Ibid.*, p.74.

[4] *Ibid.*, p.74.

de front. Il ne s'agit pas là de contester ces conclusions mais de mettre en évidence une énonciation qui dit, peu, et sans le dire explicitement, ce que confirme la suite du texte qui ne fait que reprendre en les expliquant les contenus énoncés plus haut pour conclure enfin que « les ateliers doivent donc offrir des activités judicieusement programmées, susceptibles de faire découvrir ces démarches [les procédures de lecture qui font l'objet des contenus d'ateliers] de manière ordonnée, tout en consolidant les bases de l'acte de lecture (automatisation de la reconnaissance des mots)[5]. »

Nous n'avons donc en février 2002 que de grandes orientations. Rien ne précise ce que peuvent être les ateliers de lecture et leur organisation : le temps que l'on peut ou doit y consacrer, leurs fréquences, leurs activités, ni même à quels élèves ils s'adressent ou leur liaison avec le programme de littérature dans lequel ils sont pourtant inclus.

Le document d'application des programmes *Littérature, cycle 3* d'août 2002 reprend et développe en 5 pages intitulé « Ateliers de lecture » (pp.60-64) les programmes de février 2002. Sous le sous-titre « Les finalités » (p.60), le document revient sur les deux principaux aspects déjà identifiés de la maîtrise de la lecture : l'automatisation des procédures de déchiffrage « Le cycle 2 a amené le lecteur débutant au seuil de cette automatisation de la lecture (on l'appelait autrefois la lecture courante), le cycle 3 doit le conduire jusqu'à une véritable maîtrise[6]. » et la compréhension. Toutefois, ce sont bien les stratégies de déchiffrage (lexical et syntaxique) qui sont le principal objet du développement : « Les ateliers de lecture sont prévus dans les programmes du cycle 3 pour, précisément, renforcer la reconnaissance des mots et le repérage des structures syntaxiques des énoncés[7]. » Le texte précise même : « La vitesse de lecture augmente, non parce qu'on saute des mots, mais parce qu'on reconnaît plus vite tous les mots et toutes les marques du texte[8]. »

L'apprentissage de cette compétence va donc être privilégié. Le lexique, la morphosyntaxe et la cohésion du texte (pp.61-64) sont les trois directions de travail proposées pour répondre aux difficultés rencontrées lors de cet apprentissage. L'acquisition de compétences lexicales repose sur l'utilisation de banques lexicographiques[9] et sur un travail soutenu des correspondances

---

[5] *Ibid.*, p.74.

[6] Ministère de l'Éducation Nationale (août 2002), *Littérature, cycle 3*, Document d'application des programmes, SCEREN [CNDP], p.60.

[7] *Ibid.*, p.60.

[8] *Ibid.*, p.60.

[9] Trois banques de données sont cités par le texte : « la base FRANTEXT issue du *Trésor de la langue française* et consultable sur internet », « le *Dictionnaire du français usuel* de J. Picoche et J.-Cl. Rolland, Bruxelles, Duculot (2001) » et « une liste de 1500 mots les plus fréquents de la langue française écrite des XVIII^{e} , XIX^{e} et XX^{e} siècles, constituée à partir d'un corpus large par Étienne Brunet consultable sur *http://www.eduscol.education.fr/*. » *Ibid.*, p.61.

graphophonologiques, celle de la morphosyntaxe d'une part sur la segmentation, d'autre part sur le repérage et le regroupement des marques flexionnelles du type chaînes d'accords, enfin, celle concernant la cohésion du texte sur les procédés de substitution.

Ainsi, même si leurs contenus sont précisés et leurs principes rappelés (« ils visent à faire rencontrer de manière artificielle (dans une situation d'exercice) des mots, des types d'énoncés ou des formes syntaxiques que l'on a peu de chances de rencontrer fréquemment dans les textes qu'on lit par ailleurs ; ils visent à automatiser les traitement de ces formes ou de ces marques et, donc, ne relèvent pas de l'analyse réflexive (ou, du moins, pas seulement) ; ils doivent rester des jeux sur le langage pour ne pas lasser les élèves tout en étant suffisamment itératifs ; ils doivent trouver une place régulière dans les activités de la semaine et, si nécessaire, être utilisés de manière différenciée pour soutenir les élèves qui en ont le plus besoin[10]. »), les ateliers de lecture restent néanmoins à élaborer et les remarques faites ci-dessus à l'issue de la lecture des programmes de février 2002 sont toujours valables.

Proposition d'ateliers de lecture

Même si, selon les programmes officiels, les ateliers de lecture concernent tous les élèves, ils sont avant tout destinés à aider des élèves en difficulté durable ou passagère. Il serait en effet inutile de mettre en place de tels ateliers si aucun besoin ne s'en faisait sentir. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de recenser un certain nombre de problèmes de lecture rencontrés par les élèves puis d'organiser des ateliers à partir de ces problèmes. Il s'agit donc d'un point de vue subjectif sur la question, point de vue qui demande à être discuté et amendé. Cette présentation sert en quelque sorte à objectiver ce point de vue.

J'ai ainsi repéré – à partir de la littérature chez le sujet, de ma propre expérience et de nombreux témoignages sur le "terrain" – douze "ensembles de difficultés" qui me paraissent devoir être pris en compte quel que soit le type d'activité envisagé. Ces douze ensembles de difficultés correspondent aux douze "ateliers" différents présentés ci-dessous.

L'ordre de présentation choisi s'efforce de respecter un ordre prioritaire d'importance selon le type de difficulté repéré. C'est pour cette raison que l'atelier « Le déchiffrage / les relations graphophonologiques » a été placé premier et l'atelier « Dire puis écrire à partir et sur les textes » dernier. En effet, déchiffrer est un préalable à une lecture critique autonome des textes, ce qui est

[10] *Ibid.*, p.64.

d'ailleurs conforme à ce que préconisent les programmes officiels. Malgré tout, il ne faut pas considérer cet ordre comme intangible dans la mesure où d'une part les élèves sont sollicités pour écrire à tous moments et cela dès l'atelier n°1 (inversement, le déchiffrage / décodage – même "automatisé" – est, bien entendu, toujours présent) et, d'autre part, il ne peut être question d'isoler les diverses compétences de lecture même s'il me paraît nécessaire d'insister sur telle ou telle d'entre elles selon les besoins. C'est ainsi que pour un élève qui ne sait pas déchiffrer l'atelier n°1 est prioritaire, prioritaire mais non exclusif. En effet, même si cet élève devra impérativement maîtriser cette compétence pour devenir un bon lecteur, il ne s'agit pas de l'enfermer dans une représentation étroite de l'acte de lire.

Pour chaque atelier, je propose très rapidement une liste non exhaustive d'activités. Lorsque cela était possible, j'ai indiqué des références d'ouvrages sur le sujet. En outre une grande partie de ces ateliers ont été mis en œuvre dans des classes de cycle 3 même si, pour le moment, aucune mise en œuvre systématique n'a pu être repérée. Les difficultés tiennent essentiellement, selon les témoignages recueillis, à des problèmes de gestion d'emploi du temps, d'organisation et de disponibilité des activités.

Les 12 ateliers :

Les douze ateliers présentés ci-dessous peuvent être regroupés suivant les modalités suivantes : 1) ateliers 1 et 2, apprentissage du déchiffrage (automatisation des procédures de "base") – les parties "lexique" et "morphosyntaxe" du document d'application *Littérature* ; 2) ateliers 3 et 4, aide à la lecture d'œuvres intégrales ; 3) ateliers 5 et 7, identifier des indices pertinents de lecture – la partie "la cohésion du texte" du document d'application *Littérature* ; 4) ateliers 6 et 10, l'implicite et l'évocation ; 5) ateliers 8 et 9, les éléments "noyaux" d'un texte ; 6) ateliers 11 et 12, une approche "littéraire" des textes.

a. Atelier n° 1 : le déchiffrage / les relations graphophonologiques

Entraînement au déchiffrage de mots ; associations de graphèmes et de phonèmes.
Répétition de sons, de rythmes, de syllabes, de mots ; dictées de sons ; enregistrements divers à reconnaître, instruments de musique, reproductions de rythmes ; « memory » ; apprentissage de comptines, de poésies – rimes, comptines du type : « Biquette a emporté une fourchette… » ; scansion de syllabes (frapper, avancer d'un pas, etc.) ; utiliser un seul "son" (phonème) voyelle pour tout dire (ex. : marteau → mirti) ou en tenant compte de la graphie (ex. : pantalon → pintilin).

Famille de mots, champs lexicaux (chat lapin vache chemise cheval…) ; invention de mots (ex. : les mots-valises).
Travail autour de la syllabe [(famille du b : ba (dessin d'une banane) banane…] ; puzzles de syllabes ; souligner ou surligner les syllabes d'un mot (une couleur différente pour chaque syllabe).
Entraînement avec des mots dont on a effacé certaines syllabes (choisir la syllabe parmi plusieurs : be, va, la, re, le : éco__).
Entraînement avec des mots auxquels on a rajouté des syllabes : banatine ; tomatepu, pamitate.
Jeu d'anagrammes : changer de places aux lettres pour trouver un nouveau mot : seule / élue ; changer une lettre pour trouver un nouveau mot : roule / rouge / ronde / monde.

Textes lacunaires / caviardés, par ex. : L'enseignant dit une phrase inachevée et demande aux élèves de la compléter. Puis cette activité est reprise au tableau. L'enseignant écrit une phrase inachevée ou trouée et demande aux élèves quel est le mot qui manque. Par exemple :

Le chien court dans le _____.

Le chat _____ une souris.

Par la suite, il écrit une phrase et cache un mot, puis demande aux élèves de trouver le mot caché. Il note les suggestions des élèves. Il s'agit de vérifier si chacune d'entre elles est plausible sur les plans syntaxiques et sémantiques. Par exemple :

Le père Noël porte un _____ rouge.

Vérification syntaxique. Un élève propose « botte ». La proposition est rejetée parce qu'on ne dit pas « un botte ».

Vérification syntaxique et sémantique. Un élève propose « chandail ». La proposition est retenue parce qu'on dit « un chandail » et « un chandail rouge ». La suggestion « renne » est acceptable au point de vue syntaxique, mais elle est rejetée sur le plan sémantique.

Pour amener les élèves à tenir compte des indices graphiques, on note certaines lettres du mot à deviner. Par exemple :

Attention, chien mé_____.

Le chat s__t__ sur le fauteuil[11].

Les activités décrites ci-dessus s'apparentent aux gammes d'activités proposées en cycle 2. Je n'ai pas trouvé, pour le moment, d'activités différentes et/ou plus motivantes : déchiffrer relève en effet de ce type de démarche et mes investigations, notamment du côté des techniques de rééducation orthophonique, n'ont fait que le confirmer. Cet atelier doit être mis en place dès le début du CE2, d'une part parce qu'un bon déchiffrage est indispensable à une lecture autonome (beaucoup d'élèves en grande difficulté de lecture ont trop souvent tendance, dans l'impossibilité dans laquelle ils se trouvent de lire littéralement le texte, à se contenter de rabattre celui-ci sur leur expérience (souvent très limitée) après quelques repérages approximatifs) et que, d'autre part, certaines

[11] N. Van Grunderbeeck (1994), *Les difficultés en lecture : diagnostic et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin éd., Montréal, Paris, notamment pp.120-126.

activités risquent de paraître "puériles" à des élèves plus âgés – problèmes de motivation, répétition d'exercices déjà plusieurs fois réalisés, progrès non sensibles, etc.[12].

b. Atelier n° 2 : lecture à haute voix

Travail autour de phrases contenant les mêmes sons (« les chaussettes de… »), listes d'homophones, assonances, allitérations, assonances (ex. : poésies, comptines, virelangues, rimes, etc.) voir par ex. *La vie des mots* chez Albin Michel.
Discrimination des formes : discrimination de formes proches (ex. formes géométriques, lettres) ; recherches d'indices dans une page (ex. albums de type *Charlie* ; jeu des 7 erreurs ; retrouver une figure dans une autre ; etc.) ; trouver et suivre un parcours dans un labyrinthe, avec son doigt puis avec les yeux.
Dire très vite un texte étudié sans erreur de prononciation (on peut chronométrer le temps mis par chacun).
Dire très vite un texte étudié contenant des mots inventés sans erreur de prononciation.
Dire très vite un texte non étudié contenant des mots inventés ou pas sans erreur de prononciation.
Lire à l'envers (ex. : mot à mot, phrase par phrase, etc.) ; lire en "écho", en canon, chacun son tour (ex. : un mot chacun), etc.
Lecture expressive : poésie (prévoir une grille de lecture : prononciation, rapidité, fluidité, ton, respect de la ponctuation…) (voir : *Former des enfants lecteurs de poèmes*, Groupe d'Ecouen).
Lecture expressive (par ex. : jeux de théâtre).

Cet atelier est complémentaire du précédent. Il est toutefois beaucoup plus ouvert dans la mesure où il débouche sur une lecture expressive des textes, lecture qui demande une compréhension fine du texte lu. Ce détour par l'expression est sans aucun doute une motivation intéressante à la lecture pour des élèves en difficulté. Elle ne peut que renforcer l'aptitude au déchiffrage et l'envie de déchiffrer.

[12] On peut avoir recours, pour cet atelier, à certains logiciels d'aide à l'apprentissage de la lecture (ELMO, ELSA, par exemple) sans qu'il soit toutefois possible d'affirmer que leur utilisation donne des résultats probants.

c. Atelier n° 3 : aide à la lecture d'œuvres intégrales / lecture accompagnée, commentée

Pour les élèves en difficulté de compréhension ou qui n'arrivent pas à lire seul un texte long : pendant les ateliers lecture, le maître prend en charge un petit groupe d'élèves (4 ou 5). Il lit celui-ci en commentant sa propre lecture : ses questions de lecteur, comment il comprend le texte, comment il intègre les informations lues au fur et à mesure de la lecture. Autrement dit il se donne comme modèle de lecteur. Néanmoins il s'agit d'un travail interactif, le maître doit constamment solliciter les élèves.
Lire par épisodes, reformulations, récapitulations, résumés (ex. : mise en mots, en dessins, en graphiques, en tableaux, etc.) – N.B. : ces épisodes peuvent être très courts, une phrase parfois.
Se rappeler un texte : Quelques questions / indices de rappel : « De qui parle-t-on dans l'histoire ? » ; « À quel moment se passe l'histoire (la matin, le soir, l'été, l'hiver) ? » ; « Où se passe l'histoire ? » ; « Quel était le problème du personnage principal ? » ; « Qu'a-t-il fait en premier ? » ; « Comment le problème a-t-il été réglé ? » ; « Comment l'histoire se termine-t-elle ? » ; etc.
Accompagner la lecture d'œuvres longues (voir ci-dessus l'exemple de *Pinocchio* – 6 Etudes d'œuvres intégrales).

L'enjeu de cet atelier est de faire en sorte que tous les élèves aient "lu" – "lu" en lecture accompagnée – tout le texte à lire, c'est-à-dire qu'ils soient capable de pouvoir en résumer rapidement l'intrigue (texte narratif) ou le déroulement et d'en apprécier l'intérêt. Il ne s'agit pas lors de cet atelier de travailler sur une analyse fine du texte mais d'amener des élèves non lecteurs ou mauvais lecteurs à effectuer, seuls ou accompagnés, guidés, un certain nombre de démarches intellectuelles qui pourront ultérieurement et en autonomie leur permettre de lire et comprendre au moins superficiellement un texte, par exemple : faire le point, déterminer les lieux d'incompréhension, repérer les indices indispensables à la compréhension, etc. Il peut dans une grande mesure s'agir d'un travail de paraphrase ou de reformulation. Pas de recul critique donc, pas

de distanciation, pas de travail sur d'éventuelles structures internes du texte : juste une lecture cursive accompagnée qui pourrait s'apparenter à une lecture de loisir[13].

d. Atelier n° 4 : la chronologie, la logique et la causalité

Les organisateurs de texte : temporels, de lieux, logiques, de causalité / en relation avec la production d'écrits : surligner, classer, utiliser…
Texte puzzle : surligner les connecteurs, colorier d'une même couleur les indices qui permettent de passer d'un morceau à l'autre, dessiner ce que contient chaque morceau comme information pour aider à se représenter la situation
Travailler la chronologie et la logique c'est privilégier l'entrée par les actions des personnages et notamment du personnage principal (lutter ainsi contre une certaine forme de "fatalisme" qui se traduit souvent par un "parce que" désabusé synonyme d'un "on n'y peut rien", "c'est comme ça").
Problématiser les situations (ex. : quel est le problème ? comment tel ou tel personnage l'a-t-il résolu ? qu'en penses-tu ? et toi, comment aurais-tu fait ? pourquoi ? etc.). Voir aussi l'atelier « le personnage ».

Travailler sur la chronologie, remettre en ordre les événements et/ou les informations d'un texte est difficile pour des élèves de cycle 3. En effet, seul un tiers des élèves de 6ème réussit à remettre en ordre un texte présenté sous forme de puzzle lors de l'évaluation de début d'année. Or, cette capacité à organiser temporellement et logiquement un texte n'est qu'un préalable à une autre capacité qui consiste à établir et/ou rétablir des liens de causalité entre les événements et/ou les informations. Le texte narratif est sans aucun doute et dans un premier temps le support le plus intéressant pour travailler cette capacité dans la mesure où il permet de et oblige à s'interroger sur les causes et les conséquences des actions réalisées par les différents personnages. S'il est absolument nécessaire de placer ces actions dans l'ordre chronologique, il est tout aussi nécessaire de pouvoir justifier, motiver, telle ou telle action, tel ou tel comportement, de manière causale. À la question "Pourquoi… ?", beaucoup trop d'élèves se contentent de répondre par un "parce que" sec

[13] Pour un exemple de ce type de travail, voir la séquence de lecture de *Pinocchio* de Carlo Collodi relatée dans le rapport final du GIR 32 (Groupe de Recherche n° 32) de l'IUFM de Bretagne disponible à la médiathèque de l'IUFM de Bretagne et intitulé *Les nouveaux enjeux de la littérature en cycle 3* (dir. L. Maisonneuve).

qui semble équivaloir à un “c’est ainsi”, “on n’y peut rien”, “je ne sais pas”. Ces élèves font souvent la même réponse aux événements de leur propre vie. Apprendre à découvrir ou à conjecturer des liens de causalité c’est déjà poser la causalité comme un problème et la succession des événements comme une série de problèmes à résoudre. Un autre travail, ultérieurement, pourra interroger les valeurs qui fondent, qui autorisent, telle ou telle résolution de problèmes, telle ou telle décision. Il me paraît par conséquent essentiel d’apprendre aux élèves d’une part, et dans un premier temps, à rechercher la chronologie et la logique des événements, actions et/ou des informations et, d’autre part, mais dans un second temps, à justifier ce qui motive cette chronologie et cette logique par des éléments d’origine textuelle. Ce dernier point est important tant les élèves ont spontanément tendance à ne lire dans les textes que leurs propres expériences non que celles-ci soient inutiles ou sans valeur mais en l’occurrence elles ne doivent intervenir que secondairement ou à défaut d’éléments textuels repérables. C’est donc bien, dans ce deuxième temps, la question “pourquoi ?” qui doit toujours être posée non pour inciter les élèves à inventer des réponses mais pour les obliger à se confronter au texte, à l’ordre du texte.

En outre, si cet atelier ne propose que quelques activités c’est qu’il me semble que ce n’est que lors de la lecture des textes étudiés par ailleurs en classe – lecture reprise si besoin en atelier – qu’il se trouve pleinement justifié.

e. Atelier n° 5 : les procédés de substitution

Repérer les moyens de désignation des personnages : les pronoms personnels, les prénoms, les surnoms, les périphrases, etc.
Repérer la désignation des personnages par des moyens pronominaux autres que les pronoms personnels sujets : les pronoms relatifs sujet, les pronoms compléments.
Interpréter ces moyens de désignation des personnages (voir la notion de champ lexical pour décrire le physique et/ou la psychologie d’un personnage). Travailler sur la signification d’un nom, d’un prénom, etc.

Repérer les chaînes anaphoriques et les référents internes d’un texte est une activité essentielle de la lecture. De très nombreuses recherches ont montré combien il est par exemple difficile pour un lecteur débutant de référer un pronom ou de mettre sous le même “chapeau” les différentes mentions d’un même personnage lorsque les occurrences en sont différentes – nom ; prénom ; surnom ; termes relationnels du type “frère de ….”, “oncle de …”, etc. Certains termes résistent

même particulièrement à tout enseignement comme le pronom “lui” qui n’est correctement référé que par un tiers des élèves de fin de CM2, sans parler de l’usage impersonnel du pronom “il”, comme dans “il pleut”, confondu avec son usage “personnel” ou encore du pronom personnel “on” dont le référent est souvent difficile à cerner.

Les activités proposées dans cet atelier sont très proches de celles de la partie « 2 – Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte » du domaine « Observation réfléchie de la langue » des programmes de février 2002[14]. Elles se trouvent par conséquent à la croisée d’un travail sur la langue et d’un travail sur le texte. Si je l’ai conservé ici, c’est que je pense que sa dimension textuelle est primordiale.

f. Atelier n° 6 : l’implicite *(indices temporels, désignation des personnages, lieux, actions…)*

Voir « atelier indices » chez SED (*La chasse aux indices*) : n° 2520 pour les CE2, n° 2521 pour les CM1 et CM2.
Travailler sur l’implicite du texte : les informations, la chronologie, les relations logiques (hiérarchiques, amicales, familiales, etc. ; entre les personnages). Voir aussi l’atelier « Le personnage ».
Dénotation : ce qui est vraiment écrit, le sens du texte par rapport à ce qu’il dit, travail à faire en premier avant toute interprétation ou débat interprétatif.
Connotation : ce que l’on interprète (axe idéologique / axiologique : ce que je pense des valeurs en jeu dans le texte, ses sentiments, mes réactions par rapport à mes lectures, mon « vécu », ma culture…). Voir aussi l’atelier « l’implicite ».

[14] Ministère de l’Éducation Nationale (2002), *Horaires et programmes d’enseignement de l’école primaire*, Le B.O., Numéro hors-série n° 1, 14 février, p.75.

Voir Jocelyne Giasson (1990), *La compréhension en lecture*, Du boeck Duculot, Bruxelles.
Questions du type :

1. Relation question et réponse : explicite et textuelle la réponse est écrite dans le texte.
2. Relation question et réponse : implicite et textuelle (au moins une inférence : la question et la réponse découlent du texte mais il n'y a pas dans le texte d'indice grammatical ou lexical explicite qui relie la question et la réponse).
3. Relation question et réponse : l'implicite est fondé sur les schémas de lecteur (le lecteur utilise ses connaissances du monde pour répondre à la question).

N.B. : ce sont les questions du type 2 qui sont principalement à poser dans la mesure où ce sont ces informations, bien qu'implicites, doivent être élaborées par le lecteur. Un lecteur « expert » peut avoir du mal à les repérer puisque pour lui elles vont de soi. Attention néanmoins à ne pas considérer que les réponses sont disponibles chez les élèves. En effet, il entre une grande part de connaissances dans cette élaboration, par ex. : « l'homme s'approcha du réverbère pour regarder sa montre. » Implicite textuel : il fait noir certes, mais il faut savoir ce que c'est qu'un réverbère…

Autre aide pour les élèves : se poser des questions sur les questions, que me demande-t-on de faire (idem en histoire, en mathématiques…).

Un texte bien entendu n'est jamais totalement explicite, même un texte explicatif. Il est donc impossible de comprendre un texte en se contentant d'une lecture littérale, c'est-à-dire de qui est explicitement écrit. Certes l'étude de l'explicite doit être un préalable dans la mesure où il constitue la seule trace tangible de toute lecture et tout travail sur l'implicite ne peut advenir qu'à partir d'une lecture soigneuse de ce que dit en clair le texte, passage insuffisant mais absolument nécessaire. C'est pourquoi j'aimerais insister sur ce que J. Giasson appellent les « implicites textuels », c'est-à-dire sur ces éléments non écrits mais dont le lecteur n'a pas l'initiative. Identifier ces implicites ne relève en rien de la devinette même s'il me faut modérer cette dernière affirmation. Je ne suis en effet bien entendu pas dupe d'une part du fait que nous ne pouvons jamais neutraliser l'interprétation et, d'autre part, que l'identification des implicites textuels ne nécessite d'avoir des connaissances préalables sur ce que le texte oblige à inférer (comment reconnaître en effet ce que l'on ne connaît pas encore ?). C'est pourquoi l'identification de ces implicites doit faire l'objet d'un travail spécifique qui n'est d'ailleurs pas sans relation avec les problèmes posés par les liens de causalité qui en relèvent le plus souvent.

g. Atelier n° 7 : le personnage

Identifier un personnage .
Distinction personnages principaux, personnages secondaires.
Définition des rôles.
Identification d'un personnage dont l'identité est ambiguë.
Distinction des personnages « présents » des personnages évoqués.
Problématiser les situations (ex. : quel est le problème ? comment tel ou tel personnage l'a-t-il résolu ? qu'en penses-tu ? et toi, comment aurais-tu fait ? pourquoi ? etc.). Voir aussi l'atelier « La chronologie, la logique et la causalité ».
Valeurs portées par les personnages.
Relations des personnages entre eux – hiérarchiques, familiales, amicales, amoureuses, etc. : frère de …, père de …, chef de …, ami(e) de …., ennemi(e) de …, amoureux(se) de …, etc.

L'atelier sur le personnage ne concerne bien entendu que les textes à "intrigue" (romans, contes, fables, etc.). Le personnage est selon Yves Reuter « un marqueur de genre, un organisateur textuel et un lieu d'investissement », autrement dit, et très rapidement, il marque le genre narratif, il organise le texte autour de ses actions et c'est sur lui que le lecteur investit des affects. On pourrait également ajouter que c'est avant tout de lui dont on se souvient. Il est sans doute inévitable au cycle 3 de faire du personnage une personne, de le faire vivre comme s'il existait ou avait existé. Privilégier l'investissement, laisser provisoirement la distanciation de côté, c'est forcément travailler sur la nécessaire suspension d'incrédulité chère à Coleridge. Il sera toujours temps, plus tard, au collège, de montrer comment et pourquoi les personnages ne sont que des "êtres" de papier.

Cela dit, un véritable travail d'identification doit être mis en place dès le cycle 3. Nous pensons en effet que repérer les caractéristiques d'un personnage ne va pas de soi dans la mesure où, par exemple, les textes décrivent très souvent les personnages par des biais : le lecteur sait, par exemple, que tel personnage est brave parce qu'il a affronté un dragon et non parce que le texte le lui a dit (inférences à effectuer à partir des actions – voir aussi l'atelier n° 5 "L'implicite") ou bien le texte multiplie les systèmes de substitution et le lecteur ne sait plus trop de qui l'on parle à tel ou tel moment (voir aussi l'atelier n° 6 "Les procédés de substitution") ou bien encore les relations interpersonnelles sont ambiguës et le lecteur ne sait plus quel personnage a le pouvoir, lequel éprouve tel ou tel sentiment pour tel ou tel autre personnage, etc. À ces différentes difficultés s'ajoute le fait que ce sont toujours les personnages qui portent les valeurs d'un texte : ils agissent

selon des codes moraux ou éthiques plus ou moins explicites, codes qui ne sont pas nécessairement ceux du lecteur s'il a su toutefois les repérer[15].

Tout ce travail est bien entendu une composante essentielle de celui effectué lors des lectures d'œuvres intégrales en littérature. Il me semble néanmoins que pour certains textes, certains aspects et/ou moments d'autres textes, il y a lieu d'un travail spécifique, en contrepoint et en complément des lectures d'œuvres intégrales, décroché par conséquent.

h. Atelier n° 8 : les primitives *(le temps, le lieu, le personnage, les objets, etc.)*

Il s'agit de repérer les éléments d'un texte qui permettent, par exemple pour un texte narratif, de reconstruire l'ensemble de l'intrigue. Il s'agit en ce cas des personnages principaux, éventuellement de lieux, de moments, d'objets essentiels. Le travail porte ici sur l'axe narratif (texte narratif) mais plus généralement sur le déroulement du texte, son organisation. Voir aussi l'atelier « La chronologie, la logique et la causalité ».

Cet atelier a pour but d'aider les élèves à repérer les éléments essentiels d'un texte, donc d'en hiérarchiser les différentes informations pour, par exemple, en proposer un résumé. Le terme "primitive" est utilisé par Michel Fabre dans l'ouvrage intitulé *Projets narratifs au cycle 1 et 2*[16] pour identifier les éléments indispensables de l'intrigue narrative[17]. J'ai, pour ma part, étendu le terme à tous les types de texte. Les primitives sont donc pour moi les éléments textuels indispensables à toute reconstitution textuelle. Il n'est pas toujours facile en effet pour de jeunes élèves de faire la différence dans un texte entre ce qui les intéresse et ce qui est important (l'anecdote ou l'exemple frappant sont, par exemple, souvent privilégiés).

---

[15] Voir R. Deltime, S. Vermeulen (7ième ed. 1997), *Le développement psychique de l'enfant*, De Boeck et Belin, pp.146-178 et pp.217-218.

[16] FABRE M. (1995), *Projets narratifs – Cycles I et II*, CRDP de Basse-Normandie, Caen, tome 2 et FABRE M. (1996), *Projets narratifs*, CRDP de Basse-Normandie, Caen, tome 3.

[17] Voir aussi la notion d'éléments noyaux, R. Barthes (1966), « Introduction à l'analyse structurale des récits », in *Communications*, n°8, *L'analyse structurale des récits*, Seuil, coll. Points, Paris, 1981.

i. Atelier n° 9 : poser des questions

Voir ci-dessus l'atelier intitulé « l'implicite ».
Formulation de questions anticipées.
Poser et apprendre à poser des questions qui portent sur l'essentiel du texte.
Eviter et apprendre à éviter les questions vagues qui peuvent amener plusieurs réponses, les questions auxquelles une personne qui n'a pas lu le texte pourrait répondre et les phrases négatives.
Poser et apprendre à poser des questions simples et courtes.
De façon générale, poser et apprendre à poser des questions qui commencent par qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi.
La « métacompréhension », c'est-à-dire par ex. les questions : As-tu compris ?, Qu'est-ce que tu n'as pas compris ?, Y avait-il des passages difficiles à comprendre ?, Lesquels ?, As-tu essayé des moyens de t'en sortir ?, Lesquels ? etc. permettent de cerner la capacité de métacompréhension du sujet examiné. Apprendre à poser ce type de question et à anticiper la réponse attendue.

Apprendre à poser des questions c'est avant tout apprendre à repérer ce qui dans un texte fait problème, ce qui est intéressant, ce qui mérite d'être retenu. Cet atelier a donc pour but, dans la continuité de l'atelier précédent, d'amener les élèves à poser et à se poser des questions sur les aspects importants du texte. Ils ont donc dans un premier le plus souvent à se déprendre des questions "pointillistes" et/ou des questions "pièges" qui soit ne servent à rien, soit ne cherchent qu'à mettre en difficulté celui qui doit y répondre. En cela, cet atelier se démarque d'une activité de type "défi lecture". Il ne s'agit pas ici de jouer avec le texte ou de jouer du texte mais bien d'un travail de compréhension.

j. Atelier n° 10 : évocation

Pour aider les élèves en difficulté : donner des indices avant la lecture sur ce que contient le texte, les mots difficiles (vocabulaire), ce sur quoi on souhaite qu'il prêtent attention (attente / représentation / on trouve mieux ce que l'on cherche quand on sait ce que l'on cherche).
Donner une banque de mots du texte (une dizaine par exemple), les élèves ont à construire un texte, on pourra constater selon la difficulté du texte qu'il y aura l'essentiel du texte qui sera lu ensuite, en histoire, en math, en sciences…
Entendre un film et imaginer les images, voir un film et imaginer les paroles ; idem pour un texte : lire un album magistralement et faire imaginer les illustrations ou faire l'inverse (un roman, un conte, etc.).

« Nos élèves ont à apprendre à observer (c'est-à-dire à percevoir l'image telle qu'elle est). Or « chez l'enfant, les idées gênent les observations et les observations gênent les idées, d'où une ignorance égale et corrélative de la réalité. » (J. Piaget (1948), *La langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé). Les enfants ont tendance non à voir un objet tel qu'il est, mais à voir ce qu'ils savent de lui[18]. »

S'il en est ainsi pour tous les élèves de cycle 3, pour l'élève en difficulté de lecture l'affaire se complique encore davantage. « Non seulement, il pratique l'*interprétation sauvage* inhérente à son statut *d'observateur en développement* mais, illusionné par l'apparente facilité d'accès à l'image, il y aura recours plus souvent que tout autre, afin de compenser les difficultés qu'il a par ailleurs[19]. »

---

[18] M.-F. Desprez (2001), « L'image réfléchie des élèves », *Recherches*, n°34, pp.112-113. Voir aussi note 5, p.112 : Il me semble que l'on peut concevoir plus facilement ce phénomène en observant **les dessins des enfants**. Les espaces et les temps se côtoient. Les points de vue se superposent : les visages sont représentés de profil **et** de face, les voitures ont quatre roues **et** deux phares (de face)… L'intérieur et l'extérieur cohabitent : les vêtements laissent voir en des transparences partielles des éléments du corps, le mur de la façade ne masque pas l'ampoule qui éclaire la cuisine… L'enfant dessine l'objet non comme il le perçoit mais comme il le connaît, avec tout ce qu'il en connaît, sans tout ce qu'il en ignore.] On parle parfois de « réalisme enfantin ». [c'est l'auteur qui souligne].

[19] *Ibid.*, note 6, p.113 : « Ainsi l'élève qui ne parvient pas à dominer le code alphabétique dans l'apprentissage de la lecture, va-t-il rechercher du sens, coûte que coûte, où cela lui semble possible. Si il a à sa disposition une image, il l'exploitera et tentera de lire le texte en regardant l'image. Posée comme une aide à la lecture, une image peut s'avérer une entrave : outre que l'image peut être très éloignée du sens du texte, elle peut être interprétée de manière erronée.

Cet atelier peut être couplé avec un travail en "Arts visuels" mais dans une perspective de stricte reproduction (représentation) de ce que le texte ou l'image évoque. C'est dans un tel type de travail que peut par exemple être mis en relief des problèmes d'anachronisme, par exemple : lors de l'illustration de telle scène historique, la présence de bandes blanches ou pointillées sur une route dessinée, des néons dans une auberge du Moyen Age, etc. C'est aussi par un tel travail que vont se révéler certaines difficultés éprouvées par de nombreux élèves à s'imaginer la situation décrite et/ou racontée par le texte.

k. Atelier n° 11 : le narrateur, le point de vue

Identification du narrateur (personnage ou omniscient) – qui parle ?
Affinement de la notion de narrateur (auteur / narrateur ; narration / dialogue).
Points de vue – qui voit ?

Si j'ai hésité longtemps avant de proposer cet atelier car la notion de narrateur est difficile à construire pour des élèves de cycle 3, je pense en revanche qu'une identification des points de vue est très souvent indispensable à la compréhension des textes, de nombreux ouvrages proposés dans le corpus *Littérature* y ont d'ailleurs largement recours, par exemple : *L'Enfant Océan* de J.-C. Mourlevat, *Histoire à quatre voix* d'A. Browne ou encore *Verte* de M. Desplechin. Bien entendu ces ouvrages travaillent simultanément la notion de narrateur, néanmoins, il me paraît plus accessible, dans un premier temps de ne considérer que les différents points de vue sans que cela n'exclut le repérage des différents narrateurs associés en l'occurrence aux différents points de vue. En outre, le point de vue permet d'aborder la délicate question des dialogues (qui parle ? qui voit ? le narrateur délégant provisoirement sa "voix" aux différents protagonistes ?). Nous retrouvons ici d'ailleurs une partie des problèmes posés par la notion de personnage (voir ci-dessus l'atelier n° 7 "Le personnage"). La confrontation des points de vue peut et doit donner lieu à des explications, par exemple qu'en est-il du point de vue général de l'ouvrage par rapport à celui rapporté par tel ou tel personnage.

Le point de vue a donc beaucoup plus à voir avec les actions, les valeurs – "l'opinion"… – presque le "vivant", que le narrateur qui est une instance énonciative et reste très abstrait.

Pour les mauvais lecteurs très dépendants du contexte (ici l'image), associer une image à un texte risque de renforcer des stratégies inefficaces de lecture. »

l. Atelier n° 12 : dire, écrire à partir d'un et/ou sur un texte littéraire

Dire puis écrire une(la) suite : 1) Ecrire la phrase qui suit immédiatement le texte lu. 2) Ecrire une suite cohérente au texte lu (quelques lignes). N.B. : la qualité de ces "suites" doit être jugée par rapport au texte déjà lu.
Dire puis écrire un commentaire : 1) Donner son avis sur le texte lu et justifier cet avis par au moins deux arguments (l'un au moins de ces arguments doit faire explicitement référence au texte – citation possible). 2) Donner son avis sur le comportement d'un ou plusieurs personnages (textes narratifs) et justifier cet avis par au moins deux arguments (l'un au moins de ces arguments doit faire explicitement référence au texte – citation possible). 3) Donner son avis sur les informations apportées par le texte (tous genres de textes) et justifier cet avis par au moins deux arguments (l'un au moins de ces arguments doit faire explicitement référence au texte – citation possible). Identifier puis donner son avis sur les illustrations et/ou documents (schéma(s), carte(s), etc.) accompagnant le texte (tous genres de textes) et justifier cet avis par au moins deux arguments (l'un au moins de ces arguments doit faire explicitement référence au texte – citation possible)[20].

Même si cet atelier s'adresse à des lecteurs déjà confirmés, il n'en reste pas moins que tout lecteur doit être capable de donner un avis argumenté sur le texte qu'il est en train de lire ou qu'il a lu. L'objectif est ici de dépasser le simple constat du type : « c'est bien, c'est nul ». Il ne s'agit pas de produire un commentaire mais simplement de justifier de son intérêt et, si possible, au-delà de celui-ci de l'intérêt proprement dit du texte lu, ce dernier pouvant porter sur n'importe quel aspect du texte : un ou plusieurs personnages, une action, un événement, une valeur plus particulièrement mise en relief, une description, etc. L'important n'est pas d'être exhaustif mais d'être pertinent et de conduire les élèves à s'interroger sur leurs opinions. Passer par l'écriture nous semble, pour cet

[20] Le document d'application des programmes, Ministère de l'Éducation Nationale (oct. 2003), *Lire et écrire au cycle 3, Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*, SCEREN [CRDP], donne également, pp.41-42, un exemple d'activité d'écriture tout à fait envisageable dans le cadre de cet atelier.

atelier, indispensable dans la mesure où, d'une part, il faut "donner du poids" aux jugements rendus (l'écriture reste, les mots et les phrases sont choisis avec plus de soin, l'enseignant peut travailler individuellement avec chaque élève, revenir sur telle ou telle formulation, faire des propositions, etc.) et, d'autre part, si une confrontation est envisagée, chacun doit avoir son propre jugement argumenté et non celui de qui a parlé le plus fort. Ce travail pourrait être le pendant de l'activité intitulée "carnet de lecture" : « On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un "carnet de lecture" qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre[21]. » Considérer ainsi, cet atelier pourrait être aussi une forme d'apprentissage à la tenue régulière et à l'enrichissement d'un carnet de lecture.

Conclusion

L'ensemble des propositions décrites ci-dessus demande bien entendu à être discuté et mis en place dans des classes. Je n'ai pas abordé, par exemple, la régularité des ateliers. Compte tenu de l'horaire global affecté au domaine "littérature" par les programmes de février 2002 (de 4H 30 à 5h 30), il semble, que deux ateliers d'une demi-heure par semaine, voire trois ateliers sur une période de deux semaines, compte tenu des très nombreuses autres activités du domaine, soit le maximum de temps susceptible d'y être consacré. En outre, la durée d'un atelier, une demi-heure, s'efforce de prendre en compte sa mise en place, son déroulement proprement dit et le "rangement" de la classe avant de passer à l'activité suivante ce qui ne laisse, au mieux qu'environ une vingtaine de minutes au travail effectif en atelier. Est-ce suffisant ? Je n'ai pas pour le moment de réponse, tout comme je n'ai pas de réponse sur leur programmation sur une année ou sur l'ensemble du cycle 3. Les douze ateliers présentés sont donc très largement programmatiques, il reste à les organiser pratiquement dans des classes et à tester leur pertinence sur au moins l'ensemble du cycle 3. Enfin, le problème de l'hétérogénéité des élèves n'a pas été traité. Il n'est pas en effet concevable que tous les élèves fassent le même atelier au même moment, leurs besoins étant différents. L'enseignant doit par conséquent organiser les ateliers en fonction de ces besoins ce qui est une tâche considérable non seulement lors de la conception des ateliers mais également dans le suivi des apprentissages. Il faudrait là aussi réfléchir à la diversification des activités afin de proposer des solutions pratiques au moindre coût envisageables dans des classes. Ce travail reste à faire.

---

[21] Ministère de l'Éducation Nationale (2002), *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Le B.O., Numéro hors-série n° 1, 14 février, p.73.

Je pense néanmoins, malgré les réticence ci-dessus mentionnées, que le fait d'avoir déjà posé un certain nombre d'éléments donne provisoirement quelques points d'appui. Il ne s'agit en aucun cas, je le répète, de décrire ce qui doit être mais de "réduire l'incertitude" dans laquelle se trouvent actuellement sur le sujet les enseignants de cycle 3. L'enjeu est d'importance, il serait dommage que des considérations matérielles interdisent la mise en place de ce dispositif.

7. CONCLUSION

Au terme de ces deux années de recherche nous avons bien conscience plutôt que d'avoir trouver quelques réponses de n'avoir le plus souvent qu'ouvert de nouvelles questions. En effet si l'inscription de la littérature dans les programmes du cycle 3 de l'école primaire de février 2002 nous paraît être une innovation particulièrement intéressante, motivante et génératrice d'un véritable renouvellement des pratiques, il ne faut pas être naïf. Les élèves du cycle 3 sont encore, pour la plupart d'entre eux, à un moment de leur apprentissage de la lecture qui correspond à une automatisation progressive du "déchiffrage", ce que certains chercheurs appellent le "sur-apprentissage". Ces élèves doivent aussi, parallèlement, apprendre à comprendre c'est-à-dire apprendre à construire du sens. Rien de tout cela ne va de soi. Les 15 à 20 % d'élèves repérés en difficulté lors de l'évaluation nationale de début de CE2 sont en aucun doute les plus fragiles, mais ils ne sont pas les seuls. Que la littérature soit une entrée pertinente pour aider et motiver tous ces élèves dans l'apprentissage de la lecture ne doit pas relever d'un *a priori* culturel ou d'une forme de militantisme proche dans ces injonctions des principes de la méthode Coué.

Les programmes de 2002 sont en effet ambitieux et ils ont sans aucun doute raison de l'être mais il ne faut pas croire qu'il est suffisant de parler de littérature pour que tous les problèmes de lecture soient *ipso facto* résolus. Les ateliers de lecture tels que nous les avons présentés sont un indicateur des principales difficultés rencontrées par les élèves. Leur mise en place dans les classes est difficile et représente un enjeu essentiel. Il va falloir aider les enseignants dans cette mise en place, c'est-à-dire les aider dans un premier temps à repérer les difficultés "prioritaires" de leurs élèves, puis dans un second temps à élaborer des ateliers pertinents autrement dit des ateliers répondant au plus près aux difficultés repérées. L'enjeu est donc important sous peine de voir se réduire la littérature, "l'enseignement de la littérature", à une suite informelle de "débats" dont seuls les élèves déjà performants pourront tirer bénéfice.

Dire cela c'est dire que derrière les principes, absolument nécessaires bien entendu, il y a des situations chaque fois singulières. Chaque équipe de cycle 3, chaque enseignant dans sa classe, doit construire un programme d'activités adéquat aux élèves concernés. Et cela vaut également pour toute programmation, mise en réseau ou séquence. Chacun se doit donc de décliner pour sa classe, pour son école, des modalités idiosyncrasiques. Il suffit pour cela de prendre l'exemple de la première phrase des Programmes Officiels de 1985 : « Lire, c'est comprendre ». Qui ne serait d'accord avec une affirmation ? et pourtant… Aussitôt le premier texte choisi, c'est-à-dire : « Lire "tel texte" » se pose la question du comprendre : « Lire "tel ou tel texte", c'est comprendre "quoi" ? ». Il faut donc chaque fois se reposer la question, se demander ce que c'est que comprendre

un texte et, surtout, ce que c'est que comprendre ce texte-là en particulier dans telle ou telle situation et pour tels ou tels élèves toujours singuliers.

Le travail est par conséquent infini. Les enseignants de l'école primaire, polyvalents, n'ont pas toujours les compétences ni le temps nécessaires pour pouvoir faire ce travail. Il va donc nous falloir trouver des modalités de formation et d'aide à la mise en place de l'enseignement de la littérature. Nos propositions ne sont dans cette perspective qu'une toute première approche. Néanmoins, si elles ne valent que pour des cas particuliers, elles sont susceptibles d'adaptation. Elles ne valent d'ailleurs que si elles sont adaptées. Elles ont donc avant tout pour fonction de réduire l'incertitude, c'est-à-dire de donner des repères objectifs. Nous ne prétendons pas en objectivant notre travail dire la "vérité" de la lecture littéraire mais juste poser des jalons. Et si les repères que nous proposons peuvent être refusés, ils n'en restent pas moins des repères.

C'est désormais à partir de ces repères que nous devons progresser en nous gardant, dans la mesure du possible, de proposer chaque fois de nouvelles modalités et de nouvelles situations. Nous devons toujours en effet avoir à l'esprit que « lorsque les professeurs privilégient la variété et le nombre des situations d'enseignement (travail très bref sur chacun des textes, absence de lectures suivies, extrême diversité de supports textuels, forte variation des problèmes à résoudre…) les conséquences fonctionnelles peuvent être néfastes.

- Les contenus et les domaines d'apprentissage ne sont pas perçus. Ils disparaissent derrière l'exécution de tâches parcellaires qui empêche l'élève de prendre conscience de l'unité qui existe entre les domaines d'apprentissage (lecture et activités métalinguistiques par exemple), de la généralité des expériences et de la transcendance des apprentissages par delà les exercices effectués.
- Les élèves considèrent que l'exécution termine l'activité et ne conduisent aucune activité réflexive sur la situation.
- Les tâches qui se succèdent ne laissent pas le temps de redécrire à un niveau supérieur la réussite en actes : cette succession de tâches contribue à rendre difficile voire impossible les liens nécessaires aux transferts des acquis d'un domaine de connaissances à un autre. On observe une réussite sans compréhension.
- La trop grande variété des situations proposées gêne la création d'automatismes qui génèrent des savoir-faire procéduraux efficaces.
- L'attention de l'élève est orientée sur le « faire », sur la performance et la réussite, au détriment de la compréhension et on encourage le traitement de surface des tâches et des textes.

- L'enseignement ne prend pas en charge la redescription des expériences réalisées et l'abstraction d'une compréhension générale. Il ne favorise pas non plus l'abstraction de règles et de lois.
- Il favorise au contraire la construction par l'élève de savoir-faire procéduraux, implicites, peu flexibles, attachés aux situations et donc difficilement transférables dans d'autres domaines.
- Il favorise l'acquisition de connaissances parcellaires sans lien entre elles, ce qui rend difficile l'acquisition de connaissances stables, solides, généralisables pour les élèves les moins performants.
- Enfin, en faisant croire aux élèves qu'il suffit de manipuler et d'agir pour apprendre, on contribue à les leurrer sur la nature du travail intellectuel et des activités cognitives à mettre en œuvre pour apprendre et réussir à l'école.

Confrontés à des élèves qui ne réussissent pas, les enseignants vont avoir tendance à modifier les tâches en les simplifiant. En agissant de la sorte, ils changent, souvent à leur insu, la situation de départ de telle sorte que celle-ci ne permet plus de travailler la compétence visée mais permet seulement à l'élève d'être en règle avec une exigence scolaire.[2] »

Il faut donc simultanément "tenir" les exigences et adapter notre enseignement sans jamais y renoncer. Les enjeux de la littérature, et tout particulièrement l'enjeu culturel, sont à ce prix. La tâche à réaliser est immense, mais c'est sans aucun doute pour cela qu'elle est aussi passionnante et nous allons désormais nous y employer.

[2] Roland Goigoux (1997-2000), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, CNEFEI, coll. Études, Poitiers, pp.157-158.

8. BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages littéraires (corpus : Documents d'application des programmes – Littérature, Cycle 3, août 2002) :

Albums

AGOPIAN A. et FRANEK Cl. (1999), *Dans 3500 mercredis*, Ed. du Rouergue, Rodez.

ANGELI M. (1999), *Dis-moi*, Sorbier, Paris.

BALLINGER E., *ABC des monstres*, Neuf de l'École des loisirs, Paris

BARBEAU F. (1999), *Le type*, Atelier du poisson soluble, Gerzat.

BERNARD F. (1996), *La reine des fourmis a disparu*, Albin Michel Jeunesse, Paris.

BROWNE A. (1998), *Une histoire à quatre voix*, Kaléidoscope, Paris.

CHAUSSE S., DURUAL C. et TURIN P.-H., *Les ogres*, Albin Michel.

CLEMENT F. (1995), *Le magasin Zinzin*, Albin Michel, Paris.

CLEMENT J.-B. (1990), *Le temps des cerises*, École des Loisirs, Parie.

DOUZOU O. (1998), *Les petits bonshommes sur le carreau*, Ed. du Rouergue, Rodez.

ELZBIETA (1991), *Le petit navigateur illustré*, École des Loisirs, coll. Pastel, Paris.

ERLBRUCH W. (1995), *Remue-ménage chez madame K*, Milan, Paris.

EUGENE C., ill. CORENTIN Ph. (1995), *La flèche du Parthe ou Comment suivre à la lettre les mots grecs et latins de notre langue*, Hatier, Paris.

HEIDELBACH, NICOLI (2000), *Que font les petits garçons ?*, Seuil Jeunesse, Paris.

LEMIEUX M. (1998), *Nuit d'orage*, Seuil Jeunesse, Paris.

MORPURGO M. (2000), *Mon cygne argenté*, Kaléidoscope, Paris.

NOGUES J.-C., ROMBY A. (ill.) (2001), *Le génie du pousse-pousse*, Milan, Paris.

POMMAUX Y. (2000), *L'île du Monstril*, École des Loisirs, Paris.

PONTI C. (1998), *Ma vallée*, École des Loisirs, Paris.

RAPAPORT G. (1999), *Grand-père*, Circonflexe, Paris.

UNGERER T., *Le géant de Zéralda*, l'École des loisirs.

VAUGELADE A., *Le déjeuner de la petite ogresse*, l'École des loisirs.

Contes

ANDERSEN H. C., DIODOROV B. (ill.) (1998), *La petite sirène*, Ipomée – Albin Michel Jeunesse, coll. Herbes folles, Paris.

ANDERSEN H. C., LEMOINE G. (ill.) (1999), *La petite marchande d'allumettes*, Nathan Jeunesse, Paris.

BECK B. (1986), *L'île dans une bassine d'eau et autres contes*, École des Loisirs, coll. Neuf, Paris.

BLOCH M., *L'ogre Barbborco*, Didier.

Contes traditionnels de Russie, Milan, 2002.

ESOPE (1998), *Les fables*, Milan Jeunesse, Paris.

GALLAND A. trad. (1990, 1ère éd. dans la coll. 1965), *Sinbad le marin, Les mille et une nuits*, Garnier Flammarion, Paris, 3 tomes.

GRIMM (1976), *L'oiseau d'Ourdi,* Gallimard, Folio, Paris.

KIPLING R. (2000), *Comment le chameau eut sa bosse*, Hachette, coll. Côté court, Paris.

LEPRINCE DE BEAUMONT J.-M., CLAUSER W.-M. (ill.) (2002), *La belle et la bête*, Gallimard Jeunesse, coll. Folio cadet.

PERRAULT Ch. (1967), *La Barbe-Bleue*, *Cendrillon*, Classiques Garnier, Paris.

Poésies

BASHO (1998), *111 haïkus*, Verdier,

GUILLEVIC E. (2003), *Un poète*, Gallimard jeunesse, Paris.

LE CLEZIO J.-M.-G. et J. (1990), *Sirandanes*, Seghers, Paris.

QUENEAU R. (2001), *Un poète*, Gallimard Jeunesse, Paris.

Romans et récits illustrés

BEGAG A., LOUIS C. (ill.) (2001), *Un train pour chez nous*, Thierry Magnier, Paris.

BRADBURY R., KELLEY G. (ill.) (2001), *La sorcière d'avril et autres nouvelles*, Actes Sud junior, coll. Les romans, Arles.

CAPOTE T. (2002), *L'invité d'un jour*, Gallimard Jeunesse, Paris.

CARROLL L., trad. PARISOT H. (1991, 1ère éd. dans la coll. 1979), *Tout Alice*, Garnier Flammarion, Paris.

CHÉRER S., *L'ogre maigre et l'enfant fou*, l'École des loisirs.

DAHL R., BLAKE Q. (ill.) (1998, 1ère éd. dans la coll. 1970), *Fantastique Maître Renard*, Gallimard Jeunesse, Paris.

DAHL R., SIMEON M. (ill.) (1998, 1ère éd. dans la coll. 1967), *Charlie et la chocolaterie*, Gallimard Jeunesse, coll. Folio junior, Paris.

DESPLECHIN M. (1996), *Verte*, École des Loisirs, coll. Neuf, Paris.

DONNER C. (1993), *Le cheval qui sourit*, L'École des Loisirs, Mouche de Poche, Paris.

DUMAS et MOISSARD, *Contes de la tête en plein ciel*, Neuf de l'École des loisirs.

FINE A., DEISS V. (ill.) (1997), *Journal d'un chat assassin*, École des Loisirs, coll. Mouche en poche, Paris.

FLEISCHMAN S., SISS P. (ill.) (1988), *Le souffre-douleur*, École des Loisirs, coll. Neuf en poche, Paris.

FRIOT B. (1999/2002), *Histoires pressées*, Milan, Paris.

GIONO J., GLASAUER W. (ill.) (2002), *L'homme qui plantait des arbres*, Gallimard Jeunesse, coll. Folio cadet, Paris.

KING-SMITH D., PARKING D. (ill.) (1998), *Longue vie aux dodos*, École des Loisirs, coll. Neuf en poche, Paris.

KLOTZ Cl., BOIRY (ill.) (2001), *Drôle de samedi soir*, Hachette Jeunesse, coll. Livre de poche, Paris.

LE CLEZIO J.-M.-G., GALERON H. (ill.) (1998), *Voyage au pays des arbres*, Gallimard Jeunesse, coll. Folio cadet, Paris.

LE SAUX A. (1987), *Papa m'a dit que son meilleur ami était un homme grenouille*, Éd. Rivage.

LINDGREN A., MAJA D. (ill.) (2001), *Fifi Brindacier*, Hachette Jeunesse, coll. Livre de poche, Paris.

MORGENSTERN S. (1999), *Joker*, École des Loisirs, coll. Mouche de Poche, Paris.

MORPURGO M. (2002), *Le secret de Grand-père*, Gallimard Jeunesse, Paris.

MOURLEVAT J.-C. (2002), *L'enfant océan*, Pocket Jeunesse, coll. Pocket junior, Paris.

MURAIL M.-A., GAY M. (ill.) (1990), *Le hollandais sans peine*, École des Loisirs, coll. Mouche en poche, Paris.

PENNAC M. (2002, 1ère éd. 1984), *L'œil du loup*, Nathan, coll. Pleine lune, Paris.

SANVOISIN E., MATJE M. (ill.) (1996), *Le buveur d'encre*, Nathan, coll. Demi-lune, Paris.

SCHADLICH H. J., HARISPE E. (ill.) (1998, 1ère éd. 1980), *Le coupeur de mots*, Flammarion Père Castor, coll. Castor poche, Paris.

THIES P., *Les sept fils de l'ogre*, Rageot-Editeur.

VILLARD M. (1997), *Les doigts rouges*, Syros Jeunesse, coll. Mini souris noire, Paris.

Théâtre

CASTAN B. (1994), *Neige écarlate*, Editions Théâtrales, Paris.

DEMARCY R. (1987), *Les deux bossus* suivi de *Voyages d'hiver, Le secret*, Actes Sud – Papiers, coll. Théâtre, Arles.

JOUANNEAU J., ill. LE PAVEC M.-Cl. (ill.) (2001), *Mamie Ouate en Papoâsie : comédie insulaire*, Actes Sud, coll. Heyoka Jeunesse, Arles.

LEBEAU S. (2002), *Salvador : la montagne, l'enfant et la mangue*, Editions Théâtrales, Paris.

MADANI A. (1997), *Il faut tuer Sammy*, École des Loisirs, coll. Théâtre, Paris.

NORDMANN J.-G. (2001), *Le long voyage du pingouin vers la jungle*, La Fontaine,

PAPIN N. (1999), *Mange-moi*, École des Loisirs, coll. Théâtre, Paris.

PY O. (1995), *La jeune fille, le diable et le moulin*, École des Loisirs, coll. Théâtre, Paris.

VALENTIN K. (1992), *La sortie au théâtre*, Editions Théâtrales, Paris.

Ouvrages "théoriques" **(**N.B. **: tous ces ouvrages "théoriques" ont fait l'objet d'un recueil de notes ou de synthèse(s) disponible sur disquette(s)) :**

ASSOCIATION EUROPÉENNE DU COTÉ DES PETITES FILLES (1998), *Que voient les enfants dans les livres d'images ? des réponses sur les stéréotypes*.

ASSOCIATION EUROPÉENNE DU COTÉ DES PETITES FILLES (1998), *Quels modèles pour les petites filles ?*.

BAKTHINE M. (1978, 1ère éd. 1975), *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, Paris.

BAKTHINE M. (1984, 1ère éd. 1979), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.

BELOTTI-GIANINI Elena (1973), *Du côté des petites filles*, Editions des femmes, Antoinette Fouque.

BETTELHEIM B. (1983, 1ère éd. 1981), *La lecture et l'enfant*, Robert Laffont, Paris.

BETTELHEIM B. (1999), *La psychanalyse des contes de fées*, Pocket Edition, coll. Best, Paris.

BIDENT C. (1998), *Maurice Blanchot , Partenaire invisible*, Champ Vallon, Seyssel.

BOURDIEU P. (1992), *Les règles de l'art*, Seuil, Paris.

BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Seuil, Paris.

BULLETION OFFICIEL (2003), « L'éducation à la sexualité dans les écoles, collèges, lycées », B.O. n°9 du 27 février 2003.

Centre de ressources Ville-École-Intégration (2002), *Rapports de sexe, rapports de genre, entre domination et émancipation*, V.E.I., Enjeux n°128, mars 2002.

CHARTIER A.-M. et HEBRARD J. (dir.) (1989 et Nouvelle édition augmentée 2000), *Discours sur la lecture (1880-1980 / 2000)*, Bibliothèque publique d'information – Centre Georges Pompidou, Paris.

COMPAGNON A. (2001, 1ère éd. 1998), *Le démon de la théorie*, Seuil, Points Essais, Paris.

DAUNAY B. (2002), *Eloge de la paraphrase*, Presses Universitaires de Vincennes, Saint-Denis.

DE CERTEAU M. (1990, 1ère éd. 1980), *L'invention du quotidien : 1. Arts de faire*, Folio Essais, Paris.

DE CERTEAU M., GIARD L., MAYOL P. (1994, 1ère éd. 1980), *L'invention du quotidien : 2 Habiter, cuisiner*, Folio Essais, Paris.

DECOURT N. et RAYNAUD M. (1999), *Contes et diversité des cultures, le jeu du même et de l'autre*, Argos Démarches, CRDP de Lyon, Lyon.

DECROUX-MASSON Anne (1979), *Papa lit, maman coud, les manuels scolaires en bleu et rose*, Denoël/Gonthier.

DERRIDA J. (1967), *De la grammatologie*, Ed. de Minuit, Paris.

DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D. (1996), *Pour une lecture littéraire 1*, De Boeck Duculot, Bruxelles.

DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D. (dir.) (1996), *Pour une lecture littéraire 2*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995), De Boeck Duculot, Bruxelles.

ECO U. (1965, 1ère éd. 1962), *L'œuvre ouverte*, Seuil, Points Essais, Paris.

FABRE M. (1996), *Projets narratifs*, CRDP de Basse-Normandie, Caen, tome 3.

FAIVRE A. (1979), *Les contes de Grimm*, *Mythe et initiation*, Circé, Cahiers de recherche sur l'imaginaire, Paris.

GARCIA-DEBANC Cl., GRANDATY M. et LIVA A. (dir.) (1996), *Didactique de la lecture – Regards croisés*, Presses Universitaires du Mirail – CRDP Midi-Pyrénées, Toulouse.

GIASSON J. (1995), *La lecture, de la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin éditeur, Paris, Montréal.

GIASSON J. (1996), *La compréhension en lecture*, De Boeck Université, Bruxelles.

GIASSON J. (2000), *Les textes littéraires à l'école*, Gaëtan Morin éditeur, Paris, Montréal.

GOIGOUX R. (1997 / 2000), *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, CNEFEI, coll. Etudes, Poitiers.

GOODY J. (1979, 1ère éd. 1977), *La raison graphique (La domestication de la pensée sauvage)*, Ed. de Minuit, Paris.

HALTE J.-F. (1992), *La didactique du français*, PUF, coll. Que Sais-je ?, Paris.

HAMILTON E. (1962), *La mythologie*, Marabout, Verviers.

ISER W. (1985, 1ère éd. 1976), *L'acte de lecture – théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, Bruxelles.

JAUSS H. R. (1978, 1ère éd. 1972/1974), *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986), *L'implicite*, Armand Colin, Paris.

LAHIRE B. (1983), *Culture écrite et inégalités scolaires – Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

LAHIRE B. (1999), *L'invention de l' « illettrisme »*, Editions de la Découverte, Paris.

LE BOUFFANT M. (1998), *Lectures et lecteurs à l'école*, Bertrand-Lacoste, Toulouse.

MAISONNEUVE L. (2002), *Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels*, L'

MANGUEL A. (2000, 1ère éd. Actes Sud 1998, 1ère éd. 1996), *Une histoire de la lecture*, Babel, Actes Sud, Arles.

OLSON D. R. (1998, 1ère éd. 1994), *L'univers de l'écrit*, Retz, Paris.

PICARD M. (1986), *La lecture comme jeu*, Ed. de Minuit, Paris.

RIGNAULT Simone et RICHERT Philippe (1997), *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, rapport au premier ministre. La Documentation française.

SARTRE J.-P. (1985, 1ère éd. 1948), *Qu'est-ce que la littérature ?*, Folio Essais, Paris.

SORIANO M. (1968, 1ère éd. 1977), *Les contes de Perrault, culture savante et traditions populaires*, Gallimard, coll. Tel, Paris.

WELZER-LANG Daniel (dir.) (2000), *Nouvelles approches des hommes et du masculin*, Presses Universitaires du Mirail.

WELZER-LANG Daniel (dir.), *La peur de l'autre en soi du sexisme à l'homophobie*, Pierre Dutey et Michel Dorais (vlb éditeur).

Ouvrages didactiques

DANAN J. (2002), « Lectures du texte de théâtre », in *Le théâtre à l'école*, ANRAT, Actes Sud Papiers.

DESPREZ M.-F. (2001), « L'image réfléchie des élèves », *Recherches*, n°34, pp.112-113.

FABRE M. (1995), *Projets narratifs – Cycles I et II*, CRDP de Basse-Normandie, Caen, tome 2.

FINKIELKRAUT A. (1981), *Petit fictionnaire illustré*, Point Virgule, Seuil, Paris.

GION Marie-Luce et SLAMA Pierre, *Lire et Ecrire avec le roman policier*, préfacé par Yves Reuter, Argos Démarche, CRDP Créteil.

Le livre de la mythologie grecque et romaine, Gallimard Jeunesse, Découverte Cadet, Paris, 1987.

PETITJEAN A. (2003), « Élaboration didactique du personnage dramatique », Pratiques n°119-120, *Les écritures théâtrales*, décembre 2003.

PETITJEAN A. (2003), « Problématisation du personnage dramatique », Pratiques n°119-120, *Les écritures théâtrales*, décembre 2003.

RABATEL A. (2003), « Le problème du point de vue dans le texte de théâtre », Pratiques n° 119-120, *Les écritures théâtrales*, décembre 2003.

ROS-DUPONT M., BRILLAUT-LECOINET A., DUCROS A.-M. et DUPINAY-LEMAIRE I. (1999), *La lecture à haute voix du CP au CM2*, Bordas, Paris.

RYNGAERT J.-P. (1996), *Introduction à l'analyse du théâtre*, Dunod, Paris.

SCHNITZER L. (1995), *Ce que disent les contes*, Sorbier, Paris.

TAUVERON C. (1995), *Le personnage – Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Delachaux et Nietslé, Neuchâtel, Paris.

TAUVERON C. (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, INRP, Paris.

TAUVERON C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Hatier, Paris.